

Jugendarbeit als Bildungsarbeit am Lernort Schule

Diplomarbeit

vorgelegt von

Ines Duller

Studiengang Soziale Arbeit

University of Applied Sciences Neubrandenburg

5. Studienjahr

Juni 2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Jugendarbeit als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe	3
1.1 Gegenstandsbestimmung	3
1.2 Funktion der Jugendarbeit	5
1.3 Handlungsfelder der Jugendarbeit	7
1.4 Rechtliches Aufgabenprofil	8
1.5 Handlungsansätze der Jugendarbeit	10
1.5.1 Ältere theoretische Handlungsansätze	10
1.5.2 Lebensweltorientierung als aktueller theoretischer Handlungsansatz	11
1.5.3 Sozialraumorientierung als aktueller theoretischer Handlungsansatz	16
2 Bildung in der Jugendarbeit	19
2.1 Gesetzlicher Bildungsauftrag	19
2.2 Bildungstheorien	19
2.2.1 Konzept der Subjektbildung von Scherr	20
2.2.2 Konzept der „Aneignung“ von Deinet	21
2.2.3 Konzept der informellen Bildung	23
2.3 Bildungsverständnis	23
2.4 Bildungsanspruch im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung	24
2.5 Jugendarbeit als Förderung von Kompetenzerwerb	26
2.6 Bildungspraxis	30
3 Bildung in der Schule	32
3.1 Funktionen von Schule	32
3.2 Bildungsauftrag	33
3.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen	34
3.4 Bildungsverständnis	35

3.5 Die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf den Lernort Schule.....	36
4 Handlungsfeld Jugendarbeit und Schule	40
4.1 Kooperationsform Schulsozialarbeit.....	40
4.1.1 Begriffserklärung und Definition.....	40
4.1.2 Schulsozialarbeit als Teil des Systems Jugendarbeit	41
4.1.3 Rechtliche Grundlagen	42
4.1.4 Zielgruppen und Ziele	42
4.1.5 Kernleistungen der Schulsozialarbeit.....	44
4.1.6 Umsetzung des sozialräumlichen und lebensweltorientierten Handlungsansatz in Angebotsformen	45
4.2 Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit am Lernort Schule	48
4.2.1 Methoden und Angebotsformen.....	49
5 Projekte als eine Form der Bildungskooperation	51
5.1 Projekt, Projektlernen – Begriffsbestimmung	51
5.2 Die Projektmethode nach Dewey	53
5.3 Projektschritte und Merkmale.....	58
6 Exemplarische Darstellung eines Projektes mit Schülervertretern	63
6.1 Projektschritt 1 – Problemhaltige Sachlage.....	63
6.2 Projektschritt 2 – Projektplanung	66
6.3 Projektschritt 3 – Handlungsorientierte Auseinandersetzung.....	72
6.4 Projektschritt 4 – Präsentation und Reflexion	78
7 Fazit	87
Anhang	91
Literaturverzeichnis	108

Einleitung

„Bildung ist mehr als Schule“, diese Aussage wurde bereits 2002 in den Leipziger Thesen festgehalten und findet sich auch in den aktuellen Bildungsdebatten wieder.

Das Thema Bildung rückt in den letzten Jahren verstärkt auf allen gesellschaftlichen Ebenen in den Mittelpunkt des Interesses und vieler Diskussionen, wenn es um die Gestaltung von Zukunft in Deutschland geht. Bei allen unterschiedlichen Auffassungen über die konkrete Ausgestaltung und Finanzierung des Bildungswesens in unserem Land, scheint im Rahmen der geführten Bildungsdebatten in weiten Teilen von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit Konsens darüber zu herrschen, der Bildung zukünftig einen höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft einzuräumen und dabei einen über die reine Wissensvermittlung hinausgehenden, umfassenderen Bildungsbegriff zu Grunde zu legen.

Dass die bisher praktizierte Form der Wissensvermittlung in Deutschland nicht ausreichend ist, beweist sicher nicht nur das wiederholt schlechte Abschneiden bei den bisher durchgeführten PISA – Studien, sondern auch die Verfestigung bildungsferner Schichten in unserer Gesellschaft.

Eine Erweiterung des Blickes vom Lernort Schule auch auf andere Lernorte erscheint somit dringend notwendig und überfällig.

Die Bundesregierung setzte sich bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005 umfassend mit dem Thema „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ auseinander.

In diesem Kontext wird auch der Bildungsauftrag der Jugendarbeit verstärkt diskutiert.

Die folgende Diplomarbeit untersucht, ob, und wenn ja, in welcher Weise, Jugendarbeit Bildungsarbeit am Lernort Schule leisten kann und sollte. Dazu stelle ich zunächst das Handlungsfeld der Jugendarbeit vor. In einem zweiten Schritt setze ich mich mit der Bildung in der Jugendarbeit auseinander, um

diese dann der Bildung in der Schule gegenüberzustellen. Die weitere Erörterung erfolgt im Hinblick auf folgende Fragestellungen:

In welchem Handlungsfeld können Jugendarbeit und Schule sinnvoll kooperieren?

Wie kann der spezielle Bildungsbeitrag der Jugendarbeit im Zusammenhang mit Schule aussehen?

In welcher Form, mit welchen Methoden und Inhalten kann dies geschehen?

Diesen und weiteren Fragen gehe ich in meiner Diplomarbeit nach.

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen werden diese anhand eines Praxisbeispiels verdeutlicht.

Abschließend werden in einem Fazit die zentralen Erkenntnisse, Möglichkeiten, Grenzen und Ausblicke hinsichtlich der Jugendarbeit als Bildungsarbeit am Lernort Schule zusammengefasst.

1 Jugendarbeit als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe

1.1 Gegenstandsbestimmung

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt, dass eine einheitliche, klar definierte abgegrenzte Beschreibung des Arbeitsfeldes Jugendarbeit in der Literatur nicht vorliegt.

Angesichts dieser Problemstellung lässt sich die Jugendarbeit als Gegenstand nur so breit fassen, dass sie einerseits alle Arbeitsfelder umschließt und andererseits dennoch keine leere Hülle darstellt.¹

Thole verweist in seiner Einführung zur Kinder- und Jugendarbeit auf eine mögliche Annäherung über die sechs Perspektiven Inhalte und Aufgaben, Arbeitsfelder und Angebotsformen, gesetzliche Vorgaben, historische Entwicklungen, erziehungswissenschaftliche, soziologische oder psychologische Wissensbestände und gesellschaftstheoretische Bestimmungsversuche.²

Auf dieser Basis operiert Thole mit folgender Arbeitsdefinition.

„Kinder- und Jugendarbeit umfasst alle

- außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden,
- vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten,
- öffentlichen,
- nicht-kommerziellen bildungs-, erlebnis-, und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder
- von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften.

¹ vgl. Kiesel/Scherr/Thole 1998, S. 13- 15

² vgl. Thole 2000, S. 20-21

Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche können hier

- selbständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und oder beruflichen Mitarbeiter/-innen,
- individuell oder in Gleichaltrigengruppen,
- zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung
- einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren.

Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit konstituiert damit ein freiwilliges Angebot in einem doppelten Sinne: Weder können Kinder und Jugendliche zu einer Teilnahme verpflichtet werden, noch können sie andererseits ihre Teilnahme einklagen.“³

Das Profil der Jugendarbeit umfasst somit vielfältige Handlungsbereiche, Konzepte, Angebotsformen sowie ein breites Methodenspektrum und ist gekennzeichnet durch plurale Trägerstrukturen.

Inhaltlich ist es eng mit Begriffen wie Autonomie der Jugendlichen, Flexibilität der programmatischen Inhalte, Herrschaftsfreiheit, Abwesenheit von Leistungsdruck und Konkurrenz und Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen verknüpft. Damit grenzt sich die Jugendarbeit eindeutig von anderen Feldern der Jugendhilfe, in denen die Erbringung von Leistungen im Vordergrund steht, ab.

Besondere Merkmale der Jugendarbeit wie Selbstorganisation, Partizipation und Ganzheitlichkeit unterstreichen diese Aussage.⁴

Neben den Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Beruf, Medien und Peergroup bietet Jugendarbeit ein erlebnis-, erfahrungs- und handlungsorientiertes Sozialisationsfeld mit vielfältigen Hilfen zur Lebensgestaltung und -bewältigung.⁵

³ Thole 2000, S. 23

⁴ Münder 2004, S.73

⁵ vgl. Scherr/Thole 1998, S. 15

1.2 Funktion der Jugendarbeit

Jugendarbeit übernimmt damit die Funktion, Kinder und Jugendliche im Prozess des Aufwachsens zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen. In diesem Sinne hat die Jugendarbeit auch eine familienergänzende Funktion.⁶

Es erfolgt somit einerseits die Begleitung Jugendlicher in ihrer alters-typischen Bedürftigkeit und zum anderen die Unterstützung bei der selbständigen Suche nach sozialer und gesellschaftlicher Integration.⁷

Dies geschieht in öffentlicher Verantwortung und in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Entwicklung.

Die gesellschaftliche Entwicklung ist geprägt von einem beschleunigten Strukturwandel und damit verbundenen erheblichen Veränderungen der Jugendphase. Jugendliche erleben veränderte Bedingungen des Aufwachsens, die maßgeblich vom Prozess der Individualisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft bestimmt werden.

Gekennzeichnet ist dieser Prozess durch eine Entstrukturierung der Jugendphase, eine Pluralisierung biografischer Lebensentwürfe sowie eine Individualisierung der Lebensstile.

Da der Erwerbsmarkt nur eingeschränkt aufnahmefähig ist, verbleiben Jugendliche länger im Bildungssystem. Die Jugendphase dehnt sich aus und verliert den ursprünglichen Übergangscharakter zur Berufswelt. Der qualifikatorische Übergangsdienst dieser Phase zu den vollwertigen Erwachsenenpositionen wird aufgelöst.

Die fehlende Sicherheit der Jugendlichen, in den Berufsbereich hineinzugehen und die damit verbundene Angst, keinen Platz in der etablierten Gesellschaft zu finden, führen bei ihnen zu einem verstärkten mentalen Druck.

Gleichzeitig stehen sie als Konsumentengruppe dem Medien-, Freizeit- und Konsummarkt zur Verfügung und nutzen ihre zeitlich gewonnenen Freiräume, die sich durch den verlängerten Bildungsaufenthalt eröffnen. Angebote der Jugendarbeit stehen hier verstärkt in Konkurrenz zu kommerziellen

⁶ vgl. Wiesner 2000, S. 163

⁷ ebenda, S. 8

und sonstigen Angeboten, sodass aktuell sogar von einer abnehmenden Bedeutung der Sozialisationsfunktion der Jugendarbeit gesprochen werden kann.⁸

Aus diesen Entwicklungen heraus entsteht eine Spannung zwischen soziokultureller Selbstständigkeit und der Abkoppelung vom wirtschaftlichen und beruflichen Leben, die charakteristisch für die Jugendphase in unserer heutigen Gesellschaft ist.⁹

Mit dem Individualisierungsschub in der Gesellschaft erfolgt die Stärkung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten auch in Bezug auf den eigenen Lebensentwurf. Die vorgefundene Pluralität der Lebensentwürfe in der Gesellschaft führt bei einer Vielzahl von Jugendlichen zu Problemen bei der Orientierungsfindung.

Dabei sind einerseits die Erwartungen an individuell zu gestaltende und zu verantwortende Lebensläufe gestiegen, andererseits erschweren die aufgeführten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen deren Umsetzung.¹⁰

Aus den gesellschaftlichen Entwicklungen leiten sich wichtige Funktionen der Jugendarbeit ab. Diese bestehen unter anderem in der Unterstützung und Befähigung zur Selbstdefinition, Selbstartikulation, Selbstorganisation eigener Interessen, Identitätsfindung, Realisierung des eigenen Lebensentwurfs, sowie zur Selbstbehauptung und Lebensbewältigung.¹¹

Vor dem Hintergrund der individualisierten und pluralisierten Gesellschaft hebt Böhnisch besonders die sozialintegrative Funktion der Jugendarbeit hervor. Sozialintegration betrachtet er „.... prozesshaft aus der Sozialisations- und Bewältigungsperspektive.“¹²

Indem sich die Jugendarbeit für die Stärkung und Entwicklung der Partizipation junger Menschen am gesellschaftlichen Leben einsetzt, übernimmt sie eine emanzipatorische Funktion. Darüber hinaus setzt sie sich für den Abbau von individuellen und gesellschaftlichen Benachteiligungen ein. Hierin

⁸ vgl. Wiesner 2000, S. 164

⁹ vgl. 15. Shell Studie 2006, S. 34-35

¹⁰ vgl. Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht 1990, S. 19 -21

¹¹ vgl. Damm/Schröder 1988, S. 15-16

¹² Böhnisch 1998, S. 28

spiegelt sich die kompensatorische Funktion der Jugendarbeit wider.¹³

Die gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit wird von der jungen Generation gemeinsam mit der Erwachsenengeneration, deren politischen Teilsystemen sowie deren professionellen Pädagogen determiniert.¹⁴

Nach Wensierski ist „Jugendarbeit die sozialpädagogische Reaktion der Erwachsenengeneration auf die kulturelle Eigengestalt der Jugend und ihrer Sozialformen.“¹⁵

Will die Jugendarbeit ihren Funktionen gerecht werden, muss sie auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen reagieren.

Die moderne Jugendarbeit integriert die veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen in ihre Inhalte, die konzeptionelle Arbeit, in Arbeitsformen und in ihre Methoden.¹⁶

1.3 Handlungsfelder der Jugendarbeit

Jugendarbeit hat sich neben der altersmäßigen Erweiterung auch inhaltlich ausdifferenziert. Die Arbeitsfelder der Jugendarbeit sind heterogen und im Kinder- und Jugendhilferecht formell zusammengefasst. So entstanden neben den klassischen Handlungsfeldern der Jugendarbeit viele neue Handlungsbereiche und Projekte.

¹³ vgl. Wiesner, 2000, S. 163

¹⁴ vgl. Wensierski 1999, S. 35

¹⁵ ebenda

¹⁶ vgl. Düx 2003, S. 9-12

Konkret lässt sich die Jugendarbeit in folgende Bereiche untergliedern:

- Offene Jugendarbeit
- Verbandliche Jugendarbeit
- Jugendbildungsarbeit
- Jugendarbeit und Schule
- Freizeitarbeit
- Kulturelle Arbeit in soziokulturellen Zentren
- Internationale Jugendbildungsarbeit
- Aufsuchende und niedrigschwellige Jugendarbeit
- Jugendsozialarbeit
- Kinder- und Jugendberatung
- Kinder- und Jugendschutz.¹⁷

Jugendarbeit vollzieht sich an vielen Orten und in vielfältigen organisatorischen Settings. So zum Beispiel in Jugendzentren, auf Abenteuer-spielplätzen, in Musikschulen, Jugendkunstschulen, Verbänden, Bildungsstätten, Zirkusprojekten, soziokulturellen Zentren, auf der Straße, an Szenetreffpunkten usw., findet also überall dort statt, wo Kinder und Jugendliche sich treffen können. Sie erfolgt in gruppenbezogenen, aufsuchenden, mobilen, cliquenorientierten, sozialräumlich orientierten Angeboten, Einrichtungen und Formen.¹⁸

1.4 Rechtliches Aufgabenprofil

Jugendarbeit wird sozialstaatlich gefördert. Die wichtigste gesetzliche Grundlage der Kinder- und Jugendarbeit ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). In diesem sind der Auftrag, die Ziele, die Träger- und

¹⁷ vgl. Scherr/Thole 1998, S. 14 - 16

¹⁸ ebenda, S. 14

Organisationsformen sowie die Schwerpunkte und Adressaten der Jugendarbeit festgehalten.

Das allgemeine Ziel wird im § 1 Abs. 1 SGB VIII wie folgt formuliert:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

Die Kernaussagen zur Jugendarbeit hat der Gesetzgeber im § 11 SGB VIII getroffen:

Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen.“ (§ 11 Abs. 1 S.1 SGB VIII).

Die Angebote sollen an den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein und von ihnen mitgestaltet und mitbestimmt werden. Zielstellung ist die Befähigung zur Selbstbestimmung, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zum sozialen Engagement.¹⁹

Damit bleiben die Angebote ständigen Veränderungen ausgesetzt und können inhaltlich-thematisch sowie organisatorisch an den Interessen und Erwartungen der Adressaten ausgerichtet werden. Adressaten sind alle jungen Menschen, da von der rechtlichen Seite keine untere und obere Altersgrenze festgelegt wurde. Zur Kerngruppe der Jugendarbeit können Heranwachsende zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr gezählt werden.²⁰

Die Jugendarbeit hat sich in Bezug auf die Altersgruppen, an die sie sich wendet, ausgedehnt und hat sich somit zur Kinder- und Jugendarbeit weiterentwickelt.²¹ Im Folgenden werde ich jedoch weiterhin den Begriff der Jugendarbeit verwenden.

Im § 11 Abs. 2 SGB VIII werden die Träger- und Organisationsstrukturen rechtlich abgesichert. Sie umfassen die Angebote von Verbänden, Gruppen und Initiativen, von freien Trägern der Jugendarbeit und öffentlichen Trägern. Damit umfassen sie sowohl mitgliedsbezogene und gemeinwesenorientierte

¹⁹ vgl. Thole 2000, S. 76

²⁰ ebenda, S. 77

²¹ vgl. Küster/Thole 2004, S. 213

Angebotsformen, als auch Angebote der offenen Jugendarbeit.

Kernbereiche der Jugendarbeit sind im § 11 Abs. 3 SGB VIII erfasst und beinhalten die außerschulische Jugendbildung, die Kinder- und Jugenderholung, die Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, die internationale Jugendarbeit und nicht zuletzt die Jugendberatung.²²

Der Auftrag der Jugendarbeit bezieht sich somit auf verschiedene Lebensbereiche des Alltags sowie auf die konkreten in diesem Rahmen vorhandenen oder auch angestrebten Interessen und Aktivitäten.

Darüber hinaus wird der Jugendarbeit ein eigenständiger Bildungsauftrag zugewiesen, den ich im Verlauf meiner Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit schwerpunktmäßig betrachten werde.

1.5 Handlungsansätze der Jugendarbeit

1.5.1 Ältere theoretische Handlungsansätze

Die Frage nach einer eigenständigen Theoriebildung der Jugendarbeit zieht sich seit Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts durch die Geschichte der Jugendarbeit.

Bereits in den Klassikern von 1964 der Autoren Müller, Kentler, Mollenhauer und Giesecke zur Frage „Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie“ und in dem nachfolgenden Werk von Giesecke (1971) „Die Jugendarbeit“ wurde diesem Problem intensiv nachgegangen.

Mit der emanzipatorischen Jugendarbeit legte Giesecke den ersten systematischen Ansatz einer Theoriebildung der Jugendarbeit vor.²³ Entwürfe einer antikapitalistischen (Liebel 1971) und bedürfnisorientierten Jugendarbeit (Damm 1974) folgten.²⁴

Die Theorie und Praxis der Jugendarbeit sah sich bis zu den 70er Jahren als

²² vgl. Küster/Thole 2004, S. 78

²³ vgl. May 1998, S. 80

²⁴ Scherr/Thole 1998, S. 20

theoretischer Ausdruck sozialer Prozesse und Bewegungen. Diese waren gekennzeichnet von politischer Demokratisierung, Stärkung der Selbstbestimmung Jugendlicher bezüglich ihres Lebensstils, der Sexualität, der religiösen und politischen Überzeugung sowie der Eröffnung von sozialen Aufstiegschancen durch Bildung.

Mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der 80er Jahre verloren auch die bis dahin vertretenen Theorien und damit die Formen der Jugendarbeit, die sich am Leitbild des politisch-emanzipatorisch engagierten Jugendlichen ausrichteten, an Bedeutung. Abgelöst wurden diese gesellschaftskritische Theorie und Praxis durch konzeptionelle Reflexionen, die eng mit den Problemen der pädagogischen Praxis verbunden sind und sich auf spezifische Problemlagen beziehen.

Es entfalteten sich neue, lebensweltlich orientierte Ansätze und Modelle, vor allem in der Arbeit mit problembelasteten Zielgruppen.²⁵

Die Konzepte der Sozialraumorientierung von Böhnisch/Münchmeier (1987,1990), Deinet (1999) und der Lebensweltorientierung (Thiersch 1980) regen seither die theoretischen Debatten an und beeinflussen sie nachhaltig. Mit der Sozialraumorientierung erfolgte ein Perspektivwechsel hin zu einer Konzeptualisierung, die jugendsoziologisch-empirisch und gesellschaftstheoretisch fundiert ist.²⁶

1.5.2 Lebensweltorientierung als aktueller theoretischer Handlungsansatz

Die Lebensweltorientierung unterscheidet sich von allen vormaligen theoretischen Ansätzen durch eine konsequente Hinwendung zu und Orientierung an den Lebenswelten, den Lebensverhältnissen und Lebenslagen der Adressaten. Diese soziologische Perspektive verdrängt den bisherigen Schwerpunkt von Jugend und Erziehung und stellt damit den Ausgangs- und Angelpunkt der aktuellen Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe dar.

²⁵ vgl. Scherr/Thole 1998, S. 20-21

²⁶ vgl. Wensierski 2004, S. 37-38

Die Lebensweltorientierung wurde zum zentralen Anspruch an die Jugendhilfe und im Anschluss an den 8. Jugendbericht 1990 zum Arbeitsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe gemacht.

Der Alltag und die unmittelbare Lebenswelt sind Orte gesellschaftlicher Erfahrung der Jugendlichen. Die Lebenswelt umfasst mehr als die physikalische Umgebung. „Sie ist die subjektiv interpretierte Auffassung von Welt und subjektiv verarbeiteter gesellschaftlicher Erfahrungen, die sich im alltäglichen Handeln praktisch konkretisiert.“²⁷ Die Lebenswelt gliedert sich in ein Geflecht von unterschiedlichen Lebensräumen oder –feldern. Diese können nach Funktionen und Inhalten zum Beispiel in Schule, Familie, Peergroup und Arbeit unterschieden werden.

Als Ausgangspunkt des lebensweltorientierten Ansatzes der sozialen Arbeit stellt Thiersch in seinem Konzept folgende Überlegungen an. In individualisierten und pluralisierten Gesellschaften gehen herkömmliche Orientierungsmuster und ein sicherndes Alltagswissen verloren. Daraus resultiert die Notwendigkeit verschiedener Formen der Alltagsbewältigung. Zudem werden die gesellschaftlichen Strukturen zunehmend von sozialen Ungleichheiten geprägt. Dies führt zu neuen Formen von gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen.²⁸

Jugendliche, die sich in der Such- und Orientierungsphase befinden, sind diesen Prozessen ganz besonders ausgesetzt. Die aktive Gestaltung des eigenen Lebens in Raum, Zeit und sozialen Bezügen erlangt angesichts der unübersichtlichen Situationen ebenso neues Gewicht, wie die Herstellung verlässlicher Bezüge in der Lebenswelt.²⁹

Damit lebensweltorientierte Jugendarbeit in den vorgefundenen Strukturen der Lebenswelten der Heranwachsenden arbeiten kann, bedarf es der Kenntnis von Erfahrungskategorien. Dimensionen zur Rekonstruktion von Lebenswelten werden gebildet durch die Kategorien der erfahrenen Zeit, des erfahrenen Raumes, erfahrener sozialer Beziehungen und der alltäglichen

²⁷ Thuns 2004, S. 206

²⁸ vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 13ff.

²⁹ vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002, S. 169

Bewältigungsaufgaben.³⁰ Vor dem Hintergrund der Entstrukturierung der Jugendphase ist die Frage der erfahrenen Zeit von besonderem Interesse. Der Aufenthalt im Bildungssystem, der Eintritt ins Erwerbsleben, der Übergang vom Status des Jugendlichen in den des Erwachsenen verlaufen zeitlich sehr unterschiedlich. Die zeitliche Dimension wird in der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung durch die Heranwachsenden sehr unterschiedlich empfunden und kann in Folge zu Belastungen und Problemen bei der Lebensbewältigung führen.

Darüber hinaus ist mit der Verlängerung der Jugendphase eine starke Orientierung am Sozialraum verbunden, sodass auch die Dimension des erfahrenen Raumes in sozialräumlichen Konzepten der Jugendarbeit besondere Bedeutung erfährt.³¹ Hier ist vor allem das sozialräumliche Konzept von Deinet zu erwähnen, auf welches ich im nachfolgenden Kapitel als ein Beispiel für den theoretischen Handlungsansatz der Sozialraumorientierung ausführlicher eingehen werde. Die erfahrenen Räume der Heranwachsenden sind mit sozialen Beziehungen verbunden. Diese bilden zugleich mögliche Ressource und Spannungspotential.

Sind die gemachten räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen der Jugendlichen verlässlich und bauen auf bereits gemachten Erfahrungen auf, ist dies für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit der Jugendlichen förderlich.³²

Jugendliche sollen sich als Subjekte in ihren Lebensverhältnissen erfahren können. Die Unterstützung durch die lebensweltorientierte Jugendarbeit dient der Hilfe zur Selbsthilfe und ist immer auch Identitätsarbeit. Heranwachsende befinden sich in der Jugendphase auf Identitätssuche, bei der die lebensweltorientierte Jugendarbeit Unterstützung leistet. Identität, gesehen als Kompetenz zur Lebensbewältigung, hilft den Heranwachsenden das Lebenskonzept zu finden, welches ihnen in allen Belastungen, Unsicherheiten und

³⁰ vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002, S. 171-172

³¹ vgl. Böhnisch/Münchmeier 1992, S. 80

³² vgl. Evangelischer Erziehungsverband e.V. 1997, S. 8-9

Überforderungen einen gelingenden Alltag gewährleistet.³³

Die gesellschaftliche Entwicklung lässt die Orientierungsrahmen der allgemein anerkannten, alltagspraktischen Regeln und Normen und der überlieferten Traditionen brüchig werden und so ergeben sich daraus die Aufgaben der lebensweltorientierten Jugendarbeit. Sie muss versuchen, für und mit den Heranwachsenden eine pragmatische und ganzheitliche Lebenswelt herzustellen. Einerseits bedeutet dies, in der Alltagsbewältigung zu beraten, zu unterstützen und zu begleiten, andererseits auch, diese Lebenswelt so mitzugestalten, dass Jugendliche neue positive Erfahrungen machen können.³⁴

Lebensweltorientierte Jugendarbeit ist ein Angebot an alle Jugendlichen, wobei sie sich vor allem auch an die Jugendlichen wendet, die in ihren Lebenswelten besonders massive Probleme haben oder bereiten. Lebensweltorientierte Jugendarbeit muss deshalb die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Kompetenzen aufweisen, um sich mit positivem Effekt in diese Lebenswelten einmischen zu können. Das gelingt ihr nur, wenn sie die Jugendlichen ernst nimmt und sich auf ihre Probleme und Lebensbedingungen einlässt. In der Praxis bedeutet dies, dass die Jugendarbeit bereit sein muss, auch ihre pädagogischen Eigenwelten zu verlassen und ihre Einrichtungszentriertheit zu überwinden. Lebensweltorientierte Jugendarbeit entwickelt Gehstrukturen, um auch in den Lebenswelten der Jugendlichen Jugendarbeit leisten zu können. Im Handlungsansatz der aufsuchenden Jugendarbeit von Krafeld beispielsweise konkretisiert sich dieser lebensweltliche Anspruch.³⁵

Die Maximen der Prävention, der Alltagsnähe, der Integration, der Partizipation, der Vernetzung und der Dezentralisierung sind handlungsleitend im Konzept der Lebensweltorientierung.³⁶

In der Tradition theoretischer Entwürfe und praxisnaher Reflexionen sind fachliche Entwicklungslinien und Grundpositionen der Jugendarbeit auszumachen, die die aufgeführten Handlungsmaximen zur Lebensweltorientie-

³³ vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002, S.172

³⁴ vgl. Evangelischer Erziehungsverband e.V. 1997, S. 8-9

³⁵ vgl. Krafeld 2004, S. 48-49

³⁶ vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26-28

zung bereits umfassen. Sie ist somit für den Bereich der Jugendarbeit fest verankert.³⁷

Küster und Thole schlagen vor, den Lebenswelt-Entwurf von Habermas als erweiterten Bildungsbegriff für die Jugendarbeit nutzbar zu machen.

Nach Habermas stellt der symbolische Reproduktionsprozess verständigungsorientierten Handelns die Kontinuität der „Lebenswelt“ sicher.

Das bedeutet, dass die kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation mit den entsprechenden strukturellen Komponenten der „Lebenswelt“, der Kultur und der Gesellschaft mit dem Individuum in Beziehung gesetzt werden.

Tab. 1: Reproduktionsfunktionen verständigungsorientierten Handelns

strukturelle Komponenten Reproduktionsprozesse	Kultur (Krisen- erscheinung)	Gesellschaft (Krisen- erscheinung)	Persönlichkeit (Krisen- erscheinung)
kulturelle Reproduktion	Überlieferung, Kritik, Erwerb von kulturellem Wissen (Sinnverlust)	Erneuerung legitimationswirksamen Wissens (Legitimationsentzug)	Reproduktion von Bildungswissen (Orientierungs- und Erziehungskrise)
soziale Integration	Immunisierung eines Kernbestandes von Wertorientierungen (Verunsicherungen der kollektiven Identität)	Koordinierung von Handlungen über intersubjektiv anerkannte Geltungsansprüche (Anomie)	Reproduktion von Mustern sozialer Zugehörigkeit (Entfremdung)
Sozialisation	Enkulturation (Traditionsabbruch)	Wertinternalisierung (Motivationsentzug)	Identitätsbildung (Psychopathologien)

Quelle: Habermas 1981: 217ff.

Es gehört zu den Aufgaben der sozialen Arbeit, die Kompetenzen der lebensweltlichen Akteure zu qualifizieren, indem sie auf der Ebene der kulturellen Reproduktion Bildungswissen bereitstellt und vermittelt, Wissen auf der Grundlage überlieferter und auch sich entwickelnder (jugend-) kultureller Ausdruckstile erneuert, soziale Integration fördert und der Sozialisation im Allgemeinen Anregungsmilieus und im Speziellen Hilfen zur Lebensbewältigung bereitstellt.³⁸

³⁷ vgl. Küster/Thole 2004, S. 223

³⁸ ebenda, S. 217-220

1.5.3 Sozialraumorientierung als aktueller theoretischer Handlungsansatz

Die Schaffung dieser Anregungsmilieus ermöglicht beispielsweise eine sozialräumliche Jugendarbeit. Böhnisch und Münchmeier geben am Ende der 80er Jahre mit dem Entwurf einer sozialräumlichen Jugendarbeit der Theorieentwicklung eine neue Dimension. Sie reagierten damit auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und stellten die pädagogische Bedeutung des Raumes in den Mittelpunkt ihrer Konzeption.³⁹ Deinet betont in seinem Konzept der sozialräumlichen Jugendarbeit die sozialisierende und bildende Bedeutung der Räume für Heranwachsende.

Die Begründung für sozialräumliches Handeln beruht vor allem auf folgenden Aspekten:

Kinder und Jugendliche sind im Unterschied zu Erwachsenen weniger an Institutionen und Rollen gebunden und orientieren sich daher stärker sozialräumlich. Die Auflösung tradierter Normen, Rollen und Institutionen im Prozess der Modernisierung verstärkt ebenfalls die sozialräumliche Orientierung an ihrer konkreten Lebenswelt. Die Individualisierung von Lebenslagen wird begleitet von sozialräumlichen Veränderungen der Lebenswelten der Heranwachsenden. Öffentliche Räume werden zunehmend funktionalisiert und sind somit für die Jugendlichen nur noch eingeschränkt nutzbar. Diese genannten sozialräumlichen Veränderungen in der Lebenswelt junger Menschen sind als Ausgangspunkt einer modernen, sozialraumorientierten Jugendhilfe zu verstehen.⁴⁰ Die in der Folge vorgestellten Konzepte reduzieren den Sozialraum nicht auf ein geographisch bzw. verwaltungsmäßig definiertes Gebiet, welches bspw. in der Jugendhilfeplanung als Steuerungsgröße angewandt wird.

Nach Böhnisch und Münchmeier versteht sich Jugendarbeit als ein Ort neben vielen anderen Orten im lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen. Jugendarbeit ordnet sich so vernetzt in die gesamte Umwelt des Jugendlichen ein. Jugendarbeit hat einerseits die konkrete Aufgabe, Räume zur

³⁹ vgl. Faulde 1996, S. 39

⁴⁰ vgl. Deinet 1998, S. 213 ff.

Verfügung zu stellen und andererseits, sich mit den Zugängen und Aneignungsformen, welche die Jugendlichen in den Räumen suchen und finden können, auseinanderzusetzen.⁴¹

Sozialräumliche Jugendarbeit sieht den Sozialraum als Ressource jugendlicher Lebensbewältigung. Das Konzept der sozialräumlichen Jugendarbeit von Deinet definiert den Sozialraum dementsprechend als Aneignungsraum, dessen Qualität einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden hat. Die Jugendlichen können ihre Bedürfnisse und Interessen entfalten und umsetzen, indem durch räumliche Aneignung ein kultureller, sozialer und räumlicher Rahmen geschaffen wird.⁴²

Deinet entwickelte dieses sozialräumliche Konzept, um auch die Gegebenheiten der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einzubeziehen. Das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen als Objekte der Bedingungen kennzeichnet den objektiven Aspekt. Der subjektive Aspekt findet sich in der tätigen Aneignung ihrer Umwelt und ihren Lebenszusammenhängen durch die Jugendlichen.⁴³ Sozialraumorientierung wird in diesem Konzept als lebensweltliche Aneignung von Räumen gesehen.

Aneignung in diesem Sinne ist also der Begriff für die tätige Auseinandersetzung des Jugendlichen mit seiner Umwelt.

Im Prozess dieser handelnden Aneignung entfalten Kinder- und Jugendliche ihre eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, in denen sie ihre Lebenswelt zu begreifen und entfalten suchen. Die Lebenswelten entstehen in diesem aneignungsorientierten Verständnis als Ergebnis der subjektiven Interpretation und Nutzung einer Vielzahl unterschiedlicher Aneignungsräume und decken sich somit nur partiell mit dem jeweiligen sozialgeographischen Raum.

Sozialräume in diesem Sinne prägen demnach das Aufwachsen und Lernen von Jugendlichen. Sie können Ressourcen bereitstellen und somit potentiell anregend und förderlich auf den Sozialisationsprozess und den Kompetenz-

⁴¹ vgl. Faulde 1996, S. 39-40

⁴² vgl. Deinet 2006, S. 15

⁴³ vgl. Krafeld 2004, S. 125-126

erwerb von Jugendlichen wirken. Andererseits können sie Entwicklungschancen aber auch einschränken. Vor diesem Hintergrund hat Jugendarbeit die Aufgabe, das Sichtbarmachen von Jugendlichen in öffentlichen Räumen zu unterstützen sowie in institutionellen Kontexten Aneignungsräume zu ermöglichen.

Aus der sozialräumlichen Perspektive heraus kann sich Jugendarbeit selbst zum Medium der Raumaneignung für Jugendliche machen und „über die Gestaltung der Jugendarbeit als „Aneignungsraum“ ein jugendpolitisches Mandat zur Revitalisierung öffentlicher Räume wahrnehmen.“⁴⁴

Sozialräumliche Jugendarbeit fördert die Bildung des Subjektes im sozialen Raum und leistet damit einen Bildungsbeitrag zu einem spezifischen Bildungsbegriff der Jugendarbeit.⁴⁵

Dieser Aspekt findet im bildungstheoretischen Ansatz der Aneignungstheorie von Deinet Berücksichtigung und wird in Kapitel 2.2. umfassend erläutert.

Mit dem Bildungsanspruch der Jugendarbeit setzt sich ein weiterer aktueller Diskussionsstrang innerhalb der theoretischen Konzeptentwicklung auseinander. Auf diesen möchte ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

⁴⁴ Deinet 2006, S. 38

⁴⁵ vgl. Deinet 2006, S. 38

2 Bildung in der Jugendarbeit

2.1 Gesetzlicher Bildungsauftrag

Der Jugendarbeit wird im SGB VIII ein eindeutiger Bildungsauftrag zu gewiesen.

So werden als Schwerpunkte der Jugendarbeit im § 11 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ genannt.

Diese Angebote sollen unmittelbar an die Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Ziel ist die Befähigung zur Selbstbestimmung, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement. Es ist somit Aufgabe der Jugendarbeit, für die Entwicklung junger Menschen die erforderlichen Angebote zur Verfügung zu stellen (§ 11 Abs. 1 SGB VIII). Das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und ihrer Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit leitet sich aus § 1 Abs. 1 SGB VIII ab.

An dieser Stelle enthält das Gesetz Anforderungen an die Umsetzung des Bildungsauftrages. Diese finden sich in den Bildungstheorien wieder, in denen die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Befähigung zu vernünftig begründeter Selbstbestimmung zu zentralen Zielsetzungen von Bildungsprozessen erklärt werden.⁴⁶

2.2 Bildungstheorien

Die Bildungstheorien der Jugendarbeit bilden die Grundlage für das Bildungsverständnis in der Jugendarbeit. Als bildungstheoretische Ansätze

⁴⁶ vgl. Scherr 2002, S. 96

sind hier zu nennen die Jugendbildung als emanzipatorische politische Bildung⁴⁷, als Bildung im Interesse von Selbstfindung und Entwicklung einer persönlichen Autonomie⁴⁸, als Subjektbildung⁴⁹, als zukunftsorientierte Persönlichkeitsbildung⁵⁰, als „Aneignung“⁵¹ sowie als informelle Bildung.⁵²

Stellvertretend für die aufgeführten bildungstheoretischen Ansätze möchte ich kurz auf die Konzepte der „Subjektbildung“ von Scherr, der „Aneignung“ von Deinet und auf das Konzept der „informellen Bildung“ von Müller eingehen, weil diese insbesondere in der aktuelleren Literatur immer wieder Erwähnung finden.

2.2.1 Konzept der Subjektbildung von Scherr

Scherr entwickelte einen Bildungsbegriff für die Jugendarbeit, der auf seinem Konzept der subjektorientierten Jugendarbeit aufbaut. Bildung wird als „die subjektive Aneignung, das aktive sich zu eigen machen von verfügbarem Wissen, von Denkmöglichkeiten, ästhetischen Ausdrucksformen, Werten, Normen usw.“ betrachtet.⁵³

Scherr sieht dabei die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Dimensionen der eigenen Identitäten als einen zentralen Aspekt der Subjektbildung. Die vorgenommene Differenzierung erfolgt in den vier Dimensionen, der Subjekt-Werdung, der Selbstachtung, des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung.⁵⁴

Diese aufeinander aufbauenden Prozesse der Personalisation beinhalten die Bildungsgeschichte des Subjekts, wobei die Erfahrung der sozialen Anerkennung erst die Möglichkeit dieser Entwicklung vorgibt.

⁴⁷ vgl. Giesecke 1971, S. 145 ff

⁴⁸ vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 29 ff

⁴⁹ vgl. Scherr, 1997

⁵⁰ vgl. Scherr/Thole 1998, S. 11

⁵¹ vgl. Deinet/Reutlinger 2004, S. 8

⁵² vgl. Müller 2004, S. 35ff.

⁵³ Scherr 2002 zit. nach Deinet 2004, S. 175

⁵⁴ Scherr 2003, S. 99

Scherrs Ziel ist ein mündiges Subjekt, welches eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. Diese baut auf Strukturen wechselseitiger Anerkennung der Gesellschaft und des Individuums auf.⁵⁵

Subjekt-Werdung kann im Kontext einer bildungstheoretischen Bildungsarbeit nicht als Programm durchgesetzt werden, sondern muss an der Lebenswelt, den konkreten Lebensbedingungen, den Bedürfnissen an ein gelingendes Leben und an den Interessen ansetzen. Subjektorientierte Jugendarbeit begleitet die Jugendlichen bei dem Prozess der Suche nach ihnen angemessenen Lebensentwürfen.⁵⁶

2.2.2 Konzept der „Aneignung“ von Deinet

Deinet hat in seinem Konzept der Aneignungstheorie Jugendarbeit als ganzheitlichen Bildungsraum definiert. In dem Anbieten eines für den Adressaten gestaltbaren Aneignungs- und Bildungsraumes sieht er die non-formale Förderung der Bildungsprozesse. Jede Form von Bildung, die Angebotscharakter hat und generell auf Freiwilligkeit beruht, ist für ihn pädagogisch intendierte non-formale Förderung.⁵⁷

Diese Räume werden als Voraussetzung für spezifische pädagogische Angebote gesehen und sind zugleich Ausgangspunkt für die Unterstützung von Aneignungsprozessen im öffentlichen Raum.

Im bildungstheoretischen Ansatz der „Aneignung“ von Deinet werden Räume bzw. Territorien als Bildungschancen definiert. Kinder und Jugendliche geben Orten und Räumen einen eigenen Sinn und erschließen sich auf diese Weise Schritt für Schritt ihre eigene Lebenswelt.⁵⁸

Die in Räumen bzw. räumlichen Bedingungen (im Sinne von physisch-materiellen, sozialen und subjektiven Rahmenbedingungen des Handelns) eingelagerten Bedeutungen werden im Aneignungsprozess entschlüsselt, Räume

⁵⁵ Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 236

⁵⁶ vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 210-211

⁵⁷ Vg. Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 11

⁵⁸ vgl. Deinet/Reutlinger 2004, S. 8

umgedeutet. Damit ist „Aneignung“ auch als Bildungsprozess im Raum zu verstehen.⁵⁹

In diesem Bildungsprozess entwickeln sich soziale und personale Kompetenzen. Jugendliche machen Erfahrungen in wechselnden Gruppen, mit fremden Menschen und neuen Situationen und eignen sich personale Kompetenzen wie Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit an.

Der Erwerb solcher Kompetenzen ist eng mit der Struktur der jeweiligen Lebenswelt sowie den Aneignungsmöglichkeiten des Individuums gekoppelt, sich seine Lebenswelt anzueignen. Durch gelungene Aneignung erweitert das Individuum seine Kompetenzen und wird damit handlungsfähig in handlungsoffenen Situationen. Aneignung als aktive Erschließung der Lebenswelt ist ein Prozess, der auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen besonders wichtig ist.

Die Operationalisierung des Aneignungsbegriffes erfolgt in mehreren Dimensionen und bezieht sich auf das informelle Lernen.

Unter dem Begriff der informellen Bildung sind ungeplante, nicht intendierte Bildungsprozesse zusammengefasst, die gleichermaßen die Voraussetzung für formelle und non-formale Bildungsprozesse bilden, als auch in deren Folge auftreten. Diese Prozesse vollziehen sich unbewusst im Umfeld von Familie, Freunden, Nachbarschaft, Medien, Freizeit und Arbeit.⁶⁰

Die Aneignungs- und Bildungsprozesse können auf drei Ebenen angeregt werden:

Die erste Ebene ist die Gestaltung des Ortes der Jugendarbeit als Aneignungs- und Bildungsraum. Die zweite Ebene sind zielgerichtete Angebote, die Aneignungs- und Bildungsprozesse herausfordern und in der dritten Ebene unterstützt Jugendarbeit Aneignungsprozesse im öffentlichen Raum.⁶¹

⁵⁹ vgl. Deinet/Reutlinger 2004, S. 8

⁶⁰ vgl. Peter 2004, S. 55

⁶¹ Deinet 2004, S. 113-115

Die bildungsfördernde Tätigkeit von Jugendarbeit wird in diesem Konzept in der Herstellung von Gelegenheits- und Angebotsstrukturen für die eigene Realitäts- und Selbsterfahrung Jugendlicher gesehen.⁶²

2.2.3 Konzept der informellen Bildung

In engem Zusammenhang mit dem Aneignungskonzept der Subjektbildung im Raum kann das Konzept der informellen Bildung von Burkhard Müller betrachtet werden. In diesem Konzept wird Jugendarbeit in ihrem Elementarbereich Bildung vor allem als „informelle Bildung“ gesehen. Im Sinne Müllers bedeutet dies Selbstbildung, „Selbstauffassungsarbeit“ von Jugendlichen.

Daraus leitet er den pädagogischen Anspruch für die Bildungsarbeit ab, der darin besteht, diese Prozesse primär zu unterstützen und sich in diese Prozesse einzumischen. Dies erfolgt in Form, beobachtender, wahrnehmender und reflexiver Begleitung der Jugendlichen durch den Sozialpädagogen, dem jedoch darüber hinaus auch die Aufgabe zugesprochen wird, Gelegenheiten für diese Prozesse zu arrangieren.

Müller sieht in den herkömmlichen Bildungsangeboten der Jugendarbeit keine Unterscheidung zu anderen Bildungsinstitutionen. Die Chance der Jugendarbeit, sich auch als Bildungsort zu etablieren, liegt für ihn in der Erschließung und Begleitung informeller Bildungsprozesse.⁶³

2.3 Bildungsverständnis

Der Konsens der vorgestellten sowie weiterer bildungstheoretischer Ansätze der Jugendarbeit besteht in einem Verständnis von Bildung, welches als Selbstbildung von Subjekten definiert werden kann.⁶⁴ Bildung wird hierbei als aktiver Prozess gesehen. Das Subjekt bildet sich eigenständig und selbsttätig in Auseinandersetzung mit den ihm zur Verfügung stehenden Angeboten der sozialen, kulturellen und natürlichen Bildung.⁶⁵

⁶² Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 20

⁶³ vgl. Müller 2004, S. 47-48

⁶⁴ vgl. Scherr 2002, S. 98

⁶⁵ vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder – und Jugendbericht 2005, S. 107

In diesem Prozess setzt sich der Mensch mit der Umwelt auseinander, eignet sich die Welt an und entwickelt sich als Person in dieser Aneignung.⁶⁶

Diese Bildungsprozesse betreffen und verändern die ganze Person. Sie führen nicht nur zu Verhaltensänderungen, sondern zu „einem Moment seines Welt- und Selbstverständnisses und des daraus resultierenden Handelns...“⁶⁷. Persönlichkeitsbildende Momente stehen im Vordergrund und damit ist Bildung im Sinne von Selbsttätigkeit, Verinnerlichung, Aneignung zu sehen.⁶⁸

Bildung ist somit gedacht als selbst bestimmte Eigenaktivität des Menschen und wird damit nicht plan- und steuerbar. Bildung kann folglich nur angeregt und ermöglicht werden.⁶⁹

Dieses auf der subjektorientierten Bildungsperspektive beruhende Bildungsverständnis liefert für die Jugendarbeit die Grundlage dafür, dem gesetzlichen Bildungsauftrag und der Notwendigkeit von Förderung sowohl der Autonomie als auch der Gemeinschaftsfähigkeit junger Menschen gerecht werden zu können.⁷⁰

2.4 Bildungsanspruch im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung

Angesichts der PISA Ergebnisse rückt der Bildungsauftrag der Jugendarbeit verstärkt in den Mittelpunkt der öffentlichen Bildungsdebatten.

Die PISA Studie belegte den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schicht- oder Milieuzugehörigkeit und den Formen des Kompetenzerwerbs. Danach entscheidet die soziale Herkunft in Deutschland wesentlich über die Bildungserfolge.

⁶⁶ vgl. Thiersch 2004, S. 239

⁶⁷ Hornstein 2004, S. 27

⁶⁸ vgl. Hornstein 2004, S. 27

⁶⁹ vgl. Scherr 2002, S. 94

⁷⁰ vgl. Peter 2004, S. 55

Darüber hinaus wird der Bildungsbegriff im Kontext der Herausforderungen der Wissensgesellschaft diskutiert. Bildung verändert sich angesichts der Makrostrukturen in den Dimensionen Arbeit, Wissen und Risiko.

Das bisher benötigte Gegenstandswissen verliert angesichts des gesellschaftlichen Wandels immer mehr an Bedeutung. Konkrete Fertigkeiten und Kenntnisse haben nur eine geringe Halbwertszeit. Angesichts dieser Erkenntnis werden Kompetenzen benötigt, die das Individuum in die Lage versetzen, sich ständig in neue Zusammenhänge einzuarbeiten sowie Quellen- und Erfahrungswissen nutzen zu können. Das Metawissen löst das Gegenstandswissen ab. Bildung in diesem Sinne ist subjektorientiertes Wissensmanagement. Es erlangt im Konzept des lebenslangen Lernens neue Bedeutung und erfordert veränderte Lernformen.⁷¹

Die Delphi-Studie, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Auftrag gegeben wurde, setzte sich inhaltlich ebenfalls mit den Potentialen und Dimensionen der Wissensgesellschaft und ihren Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen auseinander. Die Studie beinhaltet in ihrer Grundaussage, dass sich mit der Entwicklung zur Wissensgesellschaft die Anforderungen an ein künftiges Bildungssystem verändern. Das betrifft besonders die bereits aufgeführten Aspekte des Kompetenzerwerbs zur Aneignung und Erschließung von Wissen, die Vorrangigkeit des Problemwissens vor dem Fachwissen, die zunehmende Eigenverantwortung des Individuums sowie die Vielfalt von Lernorten als Folge medialer Vernetzung. Eine Expertenmehrheit hielt danach bis zum Jahr 2005 die Wahrscheinlichkeit des Eintreffens dieser Thesen für eher wahrscheinlich und rechnete bis zum Jahr 2020 für die genannten Thesen mit einer deutlichen Steigerung der Wahrscheinlichkeit.⁷² Das Bildungsverständnis einer Wissensgesellschaft impliziert die Vorstellung der Aneignung und Erschließung von Wissen durch Personen.⁷³

⁷¹ vgl. Bonß 2003, S. 114 - 115

⁷² vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998, S. 14

⁷³ ebenda, S. 5

2.5 Jugendarbeit als Förderung von Kompetenzerwerb

Der Begriff der Aneignung und die damit verbundenen Kompetenzen finden ebenfalls im erweiterten Bildungsbegriff unter der Formel „Bildung ist mehr als PISA“ in den Leipziger Thesen Eingang, in denen die Sicht der Jugendhilfe Berücksichtigung findet.

In diesen Thesen sowie in dem 11. Kinder- und Jugendbericht wurde ein umfassenderes Bildungsverständnis definiert. Dieses reduziert Bildung nicht auf rein verwertbares Wissen, auf berufsverwertbare Fertigkeiten, sondern spricht vom Kompetenzerwerb als Voraussetzung zu einem persönlich befriedigenden und gleichermaßen verantwortungsvollen Leben.⁷⁴ Der erweiterte Bildungsbegriff wird in Kompetenzen transformiert und konkretisiert. In der Literatur existiert eine Vieldeutigkeit des Kompetenzbegriffs. Die unterschiedlichen Definitionsvorschläge resultieren aus den verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkten. In einer Definition umfasst der Kompetenzbegriff das Können und Wissen eines Menschen, welches sich erst durch Beobachtung eines handelnden Menschen offenbart.⁷⁵ Eine weitere Definition bezeichnet die integrierte Gesamtheit von Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen auf bestimmte Anforderungen als Kompetenzen.

F. E. Weinert sieht Kompetenzen aus psychologischer Sicht als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁷⁶ Ein Mensch, der die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, für unbekannte Aufgaben eigenständige Lösungen zu finden, gilt demnach als kompetent. Kompetenzen sind somit komplex, situationsbezogen, offen, innovativ und unabgeschlossen, da sie sich mit den Erfahrungen verändern.⁷⁷

⁷⁴ vgl. Böllert 2004, S. 215

⁷⁵ vgl. Helliwood.org im fjs. e.V.(Internetquelle)

⁷⁶ Weinert 2002, S. 27 - 28

⁷⁷ vgl. Becker 2004 (Internetquelle)

Ein solches Tableau von Kompetenzen kann Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen (personale Kompetenzen) sowie Sach- und Methodenkompetenzen umfassen.

Die Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts setzte sich in einer Studie mit dem Kompetenzerwerb von Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern auseinander. Hierin stellt Grunert den Bildungsanspruch der Jugendarbeit in erster Linie auf den Aspekt der Persönlichkeitsbildung ab, wobei innerhalb dieses Prozesses Kompetenzen erworben werden, die „verstanden als habitualisierte Fähigkeiten zur Erzeugung von Verhalten und damit als Persönlichkeitspotentiale – es dem Menschen erlauben, mit neuen und/oder problematischen Situationen umzugehen.“⁷⁸

Rauschenbach stellt dazu ebenfalls fest, dass es bei Bildung um Kompetenzen geht, die es ermöglichen, Chancen und Risiken einer Lebensführung in einer individualisierten Gesellschaft zu bewältigen.⁷⁹

Hilmar Peter umschreibt diese Art der Lebenskompetenz auch als „Selbstkompetenz für die alltägliche Lebensführung“, die für die Fähigkeiten und Fertigkeiten steht, die ein Mensch braucht, um sein Leben für sich und auf andere bezogen führen zu können.⁸⁰

Scherr verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Voraussetzung für den Erwerb der Lebenskompetenz die Auseinandersetzung mit eigenen biografischen und aktuellen Erfahrungen beinhaltet, um so zu einem rational begründeten Selbst- und Weltverständnis zu kommen.⁸¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung ist. Das bedeutet, dass der Bildungsanspruch der Jugendarbeit sich in der Persönlichkeitsentwicklung und –förderung begründet. Damit unmittelbar verknüpft ist der Erwerb von Kompetenzen. Diese im Bildungsprozess erworbenen Kompetenzen sind Chance und Ressource für die Lebensgestaltung und Lebensbewältigung der Jugendlichen. Den Be-

⁷⁸ vgl. Grunert 2005, S. 12

⁷⁹ vgl. Rauschenbach 2005, S. 3

⁸⁰ vgl. Peter 2004, S. 54

⁸¹ vgl. Scherr 2002, S. 97

wältigungsbegriff erklärt Böhnisch mit dem Streben des Individuums in offenen Lebenssituationen handlungsfähig zu bleiben oder zu werden.⁸²

Bildung in der Jugendarbeit umfasst somit immer den Erwerb von Lebenskompetenzen. Diese beinhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen benötigen, um ihr Leben auf sich und andere bezogen führen zu können.⁸³

Lebenskompetenz wird aus Sicht der Jugendarbeit als wichtige Grundlage der Heranwachsenden gesehen, um die bereits ausführlich beschriebenen veränderten Bedingungen des Aufwachsens bewältigen zu können.

Die Lern- und Bildungskomponenten richten sich in der Jugendarbeit auf die soziale und individuelle Seite des Aufwachsens Jugendlicher und umfassen schwerpunktmäßig die Aneignung und Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen. In Anlehnung an Habermas (siehe Kapitel 1.4.1) lassen sich diese in vier Dimensionen erfassen. Bildung in diesem Sinne bedeutet die kulturelle Reproduktion, die ständige Modifizierung und Erneuerung erworbenen Wissens unter Beachtung der neuen Anforderungen der Wissensgesellschaft. Hierbei wird insbesondere auf die Bedeutung der informellen, lebensweltlichen Weitergabe von Alltagswissen, Werten und Formen der Lebensführung hingewiesen sowie auf die Gefahr, dass gerade diese Quellen in der modernen Gesellschaft versiegen.

Die materielle Reproduktion als zweite Dimension umfasst die Kompetenz zur Lebensführung und -bewältigung als Basis für die individuelle Existenzsicherung. Gemeint sind hier Alltagskompetenzen, praktische Kompetenzen, wie sich selbst zu versorgen, den eigenen Haushalt zu bewältigen und möglichst ohne fremde Hilfe sein Leben führen zu können.

Eine dritte Lern- und Bildungskomponente in Anlehnung an Habermas umschreibt der Begriff soziale Integration. Das bedeutet, Heranwachsende zu befähigen, sich als mündige, selbstbestimmte Persönlichkeiten gesellschaftlich aktiv einzubringen und zu partizipieren. Die Aneignung dieser Fähigkeiten kann beispielsweise durch politische Bildung und Demokratie-Lernen erfolgen.

⁸² vgl. Böhnisch 2002, S. 54

⁸³ vgl. Peter 2004, S. 54

Mit dem Begriff der Sozialisation erfasst Habermas die letzte Bildungskomponente. Damit vereint er das soziale Lernen und das subjektive Lernen oder anders ausgedrückt die oben bereits erwähnte personale und soziale Kompetenz. Auf diesem gelungenen Zusammenspiel beruhen im Wesentlichen erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse auch mit Blick auf die anderen Bildungskomponenten.⁸⁴

Ein so umfassendes Bildungsverständnis nimmt die Einbeziehung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte zum Ausgangspunkt. Damit wird auch der Stellenwert der nicht-schulischen Lernorte, des informellen Lernens und der außerschulischen Bildungsprozesse formuliert.

Das Bundeskuratorium (2001) hat mit den Stichworten informelle Bildung und non-formale Förderung jugendlicher Selbstbildung den pädagogischen Auftrag der Jugendhilfe neu ins Gespräch gebracht. Vergleichbar ist dies auch im nationalen Bildungsbericht formuliert, der feststellt, dass neben den formalen Bildungsangeboten der Schule auch die non-formalen Bildungsangebote der Jugendarbeit unentbehrlich seien. Sie erfolgen neben denen der Schule, unterscheiden sich von diesen und eignen sich dafür, sowohl eigenständig, als auch in Kooperation mit der Schule durchgeführt zu werden.⁸⁵

Die Jugendarbeit wird in diesem Sinne als ein Bildungsort definiert, der non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten beinhaltet, anregt und gestaltet.⁸⁶ Non-formale und informelle Bildung im Jugendalter lässt sich über die Dimensionen Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen und Lebensbewältigung charakterisieren.⁸⁷

Diese Dimensionen finden in der vorgestellten lebensweltorientierten, sozial-räumlichen, bildungsorientierten Jugendarbeit ihre Konkretisierung.

⁸⁴ vgl. Rauschenbach/Otto 2004, S. 20 - 23

⁸⁵ vgl. BMBF 2004, S. 28

⁸⁶ vgl. ebenda, S. 30-31

⁸⁷ vgl. BMBF 2004, S. 24-25

2.6 Bildungspraxis

Für die Bildungspraxis der Jugendarbeit bedeutet dies, ihre Angebote als Gelegenheitsstrukturen (Settings) für den Kompetenzerwerb zu verstehen und zu qualifizieren. Gelegenheitsstrukturen, die die Ausbildung spezifischer Kompetenzen fördern, können beispielsweise die offene Jugendarbeit, organisierte Freizeitangebote der Jugendverbände oder auch Projektangebote der Schulsozialarbeit sein.

Bei der Ausgestaltung dieser Angebote ist es daher besonders wichtig, die Interessen, Erfahrungen und Lebensentwürfe der Heranwachsenden in die Reflexions- und Lernprozesse dieser Bildungsgelegenheiten einfließen zu lassen. So kann ein soziales Arrangement entstehen, in dem die Heranwachsenden in ihren Besonderheiten und Autonomiewünschen eine zentrale Rolle spielen.⁸⁸ Dadurch ergeben sich als Qualitätsanforderungen an die Angebote, die Ermöglichung des Selbermachens, Möglichkeiten der Partizipation, Möglichkeiten der Reflexion, die Gegenwartsorientierung, Projektorientierung sowie die Gestaltung des sozialen Prozesses in punkto Gemeinschaft, Team, Austausch und Vernetzung.

Wie bereits festgestellt, ist Bildung eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums und kann somit nur angeregt und ermöglicht werden.⁸⁹ Diese Erkenntnis bestimmt die Bildungspraxis der Jugendarbeit.

Das bedeutet für die Bildungspraxis der Jugendarbeit, dass es notwendig ist, Räume und Gelegenheiten zu schaffen, um non-formale und informelle Bildungsprozesse anzuregen.

Non-formale und informelle Bildungsprozesse in der Jugendarbeit lassen sich jedoch nicht unmittelbar beobachten und messen. Nachweisbar bleiben nur deren Wirkung und Ergebnisse in Form von Kompetenzen.

Ein aktuelles Forschungsprojekt setzte sich mit dem Zusammenhang des informellen Lernens im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements

⁸⁸ vgl. Scherr 2002, S. 98

⁸⁹ ebenda, S. 94

und dem daraus resultierenden möglichen Kompetenzerwerb auseinander. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Frage nach den Kompetenzen, die die jungen Menschen durch Verantwortungsübernahme in Ernst- und Echtsituationen erwerben können.

Als Settings der Jugendarbeit werden hier Jugendverbände, Initiativen und Jugend- und Schülervertretungen definiert. Laut Studie bieten sie u. a. durch Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, Verantwortungsübernahme, Lernen durch Handeln, Weitergabe von lebensweltlichen und organisations-spezifischen Beständen an Wissen, Können und Wertorientierung, Besitz von sozialen Beziehungen und kulturellem Kapital die strukturelle Voraussetzung für die informellen Lernprozesse. Empirisch belegt und durch Interviews bestätigt, konnte in diesem Forschungsprojekt die Wirkung informeller Lernprozesse im freiwilligen Engagement auf die Entwicklung und Zunahme vor allem sozialer und personaler Kompetenzen nachgewiesen werden. Personale Kompetenzen beziehen sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit, wie Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Offenheit, Flexibilität, Selbstreflexion, biografische Orientierung und Werte. Soziale Kompetenzen beinhalten Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, demokratische Einstellung sowie demokratisches Handeln. Das informelle Lernen erfolgte hier über die Verknüpfung von Lernen und Handeln im freiwilligen Engagement. Den Begriff des informellen Lernens prägte der Amerikaner John Dewey. Nach Dewey lernen die Menschen durch Erfahrungen, die sie durch Handeln in Realsituationen gewinnen.⁹⁰

Die Bedeutung des informellen Lernens im Jugendalter als besondere Lernform und Bildungskomponente wurde bereits in Anlehnung an Habermas sowie den vorgestellten bildungstheoretischen Ansätzen betont und wird aktuell in vielen Debatten diskutiert.

Bevor ich konkreter auf Jugendarbeit als Bildungsarbeit am Lernort Schule eingehe, möchte ich im nächsten Kapitel die Institution Schule mit ihren Funktionen, ihrem Bildungsauftrag und ihrem Bildungsverständnis vorstellen.

⁹⁰ vgl. Düx 2006, S. 205-208

3 Bildung in der Schule

3.1 Funktionen von Schule

Die Schule ist als gesellschaftliche Institution verpflichtend mit der Sozialisation Jugendlicher beauftragt und strukturiert zeitlich und inhaltlich die Lebenswelt aller Jugendlichen. Das Bildungswesen in der Moderne hat gesellschaftliche und individuelle Funktionen. Fend differenziert die gesellschaftliche Funktion in vier Reproduktionsfunktionen. Die kulturelle Reproduktion „bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person.“⁹¹

In der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen bis zum Erwerb spezifischer Berufsqualifikationen drückt sich die Qualifikationsfunktion aus. Diese sind eng mit der Aufrechterhaltung und Verbesserung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit zu sehen. Die Lehrpläne und das fachliche Lernen in der Schule sind darauf abgestimmt.

Auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft bezieht sich die dritte gesellschaftliche Funktion, die Allokations- oder Selektionsfunktion. In der Gesellschaft existiert ein System von Positionsverteilungen. Zensuren, Zeugnisse und Schulabschlüsse schaffen Zuordnungen zu sozialen Positionen innerhalb einer Gesellschaft und das Schulsystem reproduziert somit die bestehenden sozialen Positionsverteilungen. Die Lebenswege der Heranwachsenden werden kanalisiert und die Weichen für ihre zukünftige Stellung in der Gesellschaft gestellt. „Die Schule übernimmt insofern in der heutigen Gesellschaft die Funktion einer „Vorentscheidungsinstanz“ über die Berufschancen und die soziale Position des gesellschaftlichen Nachwuchses.“⁹² Die empirische Bildungsforschung hat belegt, dass dieser Prozess von der sozialen Lage des Elternhauses beeinflusst wird.

⁹¹ Fend 2006, S. 49

⁹² Hurrelmann 1999, S. 88

Viertens ist die Schule auch ein Instrument der gesellschaftlichen Integration. Der innere Zusammenhalt einer Gesellschaft und die Sicherung der Herrschaftsverhältnisse werden gewährleistet über die Reproduktion von Werten, Normen und Interpretationen.⁹³ Die Integrationsfunktion der Schule besteht in der gesellschaftlichen Eingliederung der Schüler und Schülerinnen. Damit dies erfolgreich gelingt, werden Werte und Normen vermittelt, die gesellschaftliches Zusammenleben möglich machen, regeln oder sanktionieren.⁹⁴

Diese Integrations- und Legitimationsfunktion wird in der Fachliteratur auch als Sozialisationsfunktion bezeichnet.⁹⁵ Fend betont, dass Schule neben den gesellschaftlichen Funktionen auch individuelle Funktionen ausübt. Im Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden spiegelt sich diese wider.⁹⁶ Die Aufgabe der Schule ist es, einerseits den gesellschaftlichen Funktionen der Integration und Reproduktion sowie andererseits der individuellen Funktion der Persönlichkeitsentwicklung gerecht zu werden.

Die aufgeführten Funktionen konkretisieren sich im Bildungsauftrag der Schule.

3.2 Bildungsauftrag

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist von der Kultusministerkonferenz (KMK-Beschluss Nr. 824 vom 25.05.1973) in einem offenen Katalog in neun Punkten zusammengefasst.

Die Schule soll:

1. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
2. zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
3. zu Freiheit und Demokratie erziehen,

⁹³ vgl. Hurrelmann 1999, S. 49-50

⁹⁴ vgl. Fend 1974, S. 58ff.

⁹⁵ Schubarth 1998, S. 237

⁹⁶ vgl. Fend 2006, S. 239

4. zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
5. friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
6. ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
7. die Bereitschaft zum sozialen Handeln und zu politischer Verantwortung wecken,
8. zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
9. über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.⁹⁷

3.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie er von der KMK-Konferenz definiert wurde, ist im Grundgesetz fest verankert.

Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates. Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland hat jedoch föderalen Charakter. Dieser findet sich in der Ausgestaltung wieder. Damit gehört es bspw. in den Kompetenzbereich des Staates, eine allgemeine Schulpflicht sowie verbindliche Unterrichtsziele festzulegen. Weitergehende Bildungsansprüche an Schule und Unterricht werden dann aber von den einzelnen Bundesländern in den Landesverfassungen sowie in schulgesetzlichen Regelungen auf Landesebene festgelegt.⁹⁸

Aus der Orientierung des Bildungsauftrages der Schule an den Normen des Grundgesetzes lässt sich das Recht auf Chancengleichheit bei der Bildung für Kinder und Jugendliche in Deutschland herleiten. Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates ist dem der Eltern gleichgestellt

⁹⁷ Positionspapier des Deutschen Landkreistages „Schule und Jugendhilfe“ 2002, S. 1178

⁹⁸ vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit 2002, S. 154

und verfolgt neben der Wissensvermittlung das Ziel, den einzelnen Schüler zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden.⁹⁹

Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft sind die Hauptkriterien des Bildungsauftrages der Schule. Von welchem Bildungsverständnis geht die Schule aus, um diesen Bildungsauftrag umzusetzen? Wie wird die Schule als traditionelle Institution angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen diesem Bildungsauftrag gerecht und mit welchen Problemen setzt sich das Bildungssystem auseinander? Wie erleben die Jugendlichen den Lernort Schule?

3.4 Bildungsverständnis

Das Bildungsgeschehen in der Schule ist traditionell ein formaler Lernprozess. Schule ist als ein Ort formaler Bildung einzuordnen.

Die Institution Schule gibt curriculare Ziele vor und schätzt die Erreichung dieser Ziele durch die Lernenden mit Hilfe eines festen Notensystems ein. Gesellschaftliche Zielvorstellungen und ökonomische Aspekte bestimmen hierbei die Anforderungen. Sie sind primär auf die Vermittlung kognitiven Wissens und der damit verbundenen geistigen Leistungsfähigkeit mit den dazugehörigen Erwerbskompetenzen ausgerichtet.¹⁰⁰

Schule reduziert Bildung auf rein verwertbares Wissen, auf berufsverwertbare Fertigkeiten und macht den Erwerb von Sach- und Methodenkompetenzen zum Bildungsschwerpunkt. Die Schule rüstet die jungen Menschen mit Basiswissen und –können aus, welches für den Eintritt ins Berufsleben erforderlich ist. Die Bildungsarbeit der Schule ist somit vor allem zukunfts- und inhaltsorientiert.¹⁰¹

⁹⁹ vgl. Kultusministerkonferenz 1993 (Internetquelle)

¹⁰⁰ vgl. Prüß 2002, S. 6

¹⁰¹ ebenda, S. 6

3.5 Die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf den Lernort Schule

Die Zukunftsorientierung stößt jedoch angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen schnell an ihre Grenzen. Der Eintritt in das Berufsleben kann nicht garantiert werden, vermitteltes Wissen hat nur noch einen zeitlich begrenzten Gebrauchswert und die Inhalte passen nur bedingt in die Gegenwartsorientierung der Heranwachsenden. Die primäre Aufgabe der Schule, welche in der Wissensvermittlung zu sehen ist, scheint heute angesichts der veränderten Bedingungen des Aufwachsens nicht mehr ausreichend zu sein. Die Lernbedürfnisse der Heranwachsenden werden nur in einseitiger, verkürzter Form berücksichtigt. Die Jugendlichen finden ihre Sach-, Sinn- und Wertfragen nur sehr begrenzt in Unterrichtsinhalten wieder. Damit wird ihrem Bedürfnis nach Be- und Verarbeitung ihrer Lebenserfahrung und ihrer Zukunftsfragen kaum Rechnung getragen.¹⁰²

Diese Aussagen belegt auch eine empirische Studie, die sich mit der Schule und ihren Wahrnehmungen durch die Schüler beschäftigt. Jugendliche schätzen die Lebenshilfekompetenz der Schule in praktischer Hinsicht als sehr negativ ein. Erfragt wurden in diesem Themenkomplex vor allem lebenspraktische Probleme des Aufwachsens Jugendlicher wie die Entwicklung des Selbstbewusstseins, des Selbstvertrauens, die Problemlösungskompetenz sowie Beziehungsfragen. Die Höhe der Einschätzung der Kompetenz der Schule durch die Befragten stieg erst mit dem wachsenden Bezug schulnaher Themen an.¹⁰³

Schule als Unterrichtsschule wird von vielen Heranwachsenden abgelehnt. Schule wird als reglementierter Lernbetrieb wahrgenommen, der viele Vorgaben macht und wenig Freiheiten lässt. Innerhalb der aktuellen Shellstudie wird zudem auf einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen schulischem Misserfolg und der Schwächung des Selbstwertgefühls oder sozialer Ausgrenzung verwiesen.¹⁰⁴

¹⁰² vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 43

¹⁰³ vgl. Wahler 2004, S. 58 ff.

¹⁰⁴ vgl. Shellstudie 2006, S. 68-69

Die Verlängerung der Ausbildungsphase und der damit verbundene Zwang zu Leistung und Zertifikaten wirken sich ebenfalls nicht positiv auf die Psyche und das alltägliche Befinden aus. Die Schüler/-innen erleben Spannungen zwischen den Anforderungen und den Möglichkeiten der gegenwärtigen Lebensgestaltung und den auf Späteres bezogenen Forderungen der Schule. Für viele Schüler/-innen ist Schule als Lernort daher nicht anziehend genug. Dennoch belegen empirische Ergebnisse, dass Schule als Sozialraum, als Lebensort von einer Mehrheit der Schüler akzeptiert wird. Schule hat als Begegnungs- und Erfahrungsraum persönliche Bedeutung gewonnen, sodass Schüler/-innen gern zur Schule, aber nicht gern zum Unterricht gehen.¹⁰⁵

Die Institution Schule hat sich mit vielen Problemen auseinanderzusetzen. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist es der Wandel in eine Wissensgesellschaft, die Globalisierung des Arbeitsmarktes, die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft, die Entstrukturierung der Jugendphase, welche den Lernort Schule vor neue Herausforderungen stellen. Diese gesellschaftlichen Veränderungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung der Heranwachsenden. Formen von Schulunlust, Zunahme von Ängsten, Leistungsdruck, deviantes Verhalten sind als unterschiedliche Bewältigungsformen vieler Schüler/-innen anzusehen. Schüler/-innen verfügen nicht über die notwendigen personalen und sozialen Kompetenzen, die in der Schule vorausgesetzt werden. Diese Erkenntnisse sind im Rahmen der Auswertung der PISA Studie in fachlichen Debatten festgehalten worden. Die Schule reagiert auf die Pluralität der Lebenswelten mit ihren Inhalten und Methoden nur sehr eingeschränkt. Sie geht immer noch von einem „Standardschüler“ aus, der nach den Normalitätsvorstellungen in einer Familie mit Mutter, Vater und Geschwisterkind in einem bürgerlichem sozialen Umfeld gut behütet und umsorgt aufwächst. Er ist sozial eingebunden, engagiert sich in Vereinen und ist nicht behindert, süchtig oder anderweitig auffällig. Zehn bis fünfzehn Prozent eines jeden Geburtsjahrgangs durchlaufen jedoch seit Jahrzehnten in Deutschland das Bildungssystem nur mit erheblichen Schwierigkeiten und Resultaten, die an der

¹⁰⁵ vgl. Prüß u.a. 2000, S. 53 ff.

Erreichung der Zugangsvoraussetzungen zur Erwerbsarbeit und einer zufrieden stellenden Teilhabe an der Gesellschaft eher zweifeln lassen.¹⁰⁶ Bildungsabschlüsse entscheiden über die Realisierung von erwünschten Lebensstilen und Lebenslagen sowie die Möglichkeiten, im Beschäftigungssystem entsprechende Positionen zu erreichen. Sie sind aber nur eine notwendige, jedoch keineswegs eine hinreichende Voraussetzung. „Fehlentscheidungen“ in dieser Jugendphase haben ausschlaggebende Bedeutungen für die weiteren Lebensphasen und sind nur mit großer individueller Anstrengung über den 2. Bildungsweg oder partielle über Aus- und Fortbildungen korrigierbar.

Die Schule versucht, mit einem von Klein als „Annäherungskonzept“ bezeichneten Weg, diese Schüler und Schülerinnen auf allgemein verbindliche Wissens-, Leistungs- und Kompetenzstandards der Regelschule zu heben.¹⁰⁷ Dieses Konzept sieht die Gründe des Versagens in den Kindern und Jugendlichen selber sowie in fehlender familiärer Unterstützung. Das schulische Feld als mögliche Ursache des Versagens wird damit ausgeklammert. In Anlehnung an Habermas kommt es hier zu einem Verknüpfungsproblem vom System Schule und der Lebenswelt Heranwachsender. Dem Bildungssystem ist es bisher noch nicht ausreichend gelungen, in der Gestaltung seiner Außen- und Innenverhältnisse diese Verknüpfungsleistungen zu erbringen.¹⁰⁸

„Es ist die Schule, es sind die Inhalte und Formen ihrer Lehre, die diesen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht zu werden vermögen. (...) Das System kann sich nicht präzise und sensibel genug durch Pluralisierung seiner Inhalte und Formen auf den kulturellen Kontext einstellen, aus dem diese Kinder und Jugendlichen kommen, in dem sie außerhalb von Schule leben und – was das Wichtigste ist – in dem sie auch nach der Schulentlassung später mehrheitlich zurechtkommen und sich behaupten müssen.“¹⁰⁹

Jugendliche benötigen hier die in informellen und non-formalen Lernprozessen erworbene Lebenskompetenz, um diesen Anforderungen gerecht zu

¹⁰⁶ vgl. Schroeder 2004, S. 9

¹⁰⁷ vgl. Klein 1990, S. 10

¹⁰⁸ vgl. Schroder 2004, S. 10

¹⁰⁹ Hiller 1994a, S. 422

werden. Das kann die Institution Schule mit der bisherigen Konzentration auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die verbunden sind mit der Orientierung der Lerninhalte auf zukünftige Aufgaben in der Gesellschaft, nicht leisten. Die aufgezeigten formalen Lernprozesse lassen wenig Spielraum für die Begleitung der Heranwachsenden auf dem Weg ihrer individuellen Entfaltung. Die individuelle Funktion der Persönlichkeitsentwicklung füllt die Institution Schule aus gesellschaftlicher und Schülersicht nur ungenügend aus.

Der Lernort Schule muss auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagieren und sich vom Lernort zum Lebensort entwickeln. Dieser bietet für die Heranwachsenden einen Erfahrungs- und Sozialraum, indem auch verstärkt Wert auf die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, auf die Erfahrung von Gemeinschaft und Solidarität, Toleranz und sozialer Akzeptanz gelegt wird.¹¹⁰

Im Sinne einer Lebensweltorientierung gilt es deshalb, verschiedene Professionen an der Institution Schule zu vereinen und gemeinsam an der Vorbereitung der Heranwachsenden auf das Leben der Erwachsenen mitzuwirken. Wichtig ist demnach eine Öffnung der Schule nach außen zu anderen Institutionen, zum Gemeinwesen und Kooperationspartnern der Jugendarbeit. Die Öffnung der Schule nach innen erfolgt auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisation und des Schullebens.¹¹¹

Mit dem Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in allen Bundesländern wird dieser Anspruch zumindest formal realisiert. Mit der Öffnung der Schule für Kooperationen sollen die Angebote bedarfsgerecht ausgeweitet und schwerpunktmäßig die individuelle Förderung und das soziale Lernen integriert werden. Die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit soll unter anderem Kompetenzen fördern, Bildungsmöglichkeiten und –inhalte erweitern, alternative Lernformen einführen, sozialen Ausgleich schaffen sowie besondere Förderung ermöglichen.¹¹² Inwieweit sich dieser Anspruch in dem Handlungsfeld Jugendarbeit und Schule verwirklichen kann, erläutere ich im nächsten Kapitel am Beispiel der Kooperationsform Schulsozialarbeit.

¹¹⁰ vgl. Schubarth 1998, S. 246

¹¹¹ vgl. Faulde 1996, S. 29-30

¹¹² vgl. Becker 2004 (Internetquelle)

4 Handlungsfeld Jugendarbeit und Schule

4.1 Kooperationsform Schulsozialarbeit

4.1.1 Begriffserklärung und Definition

Dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit mangelt es an einer eindeutigen Begriffsbestimmung sowie einer klar definierten inhaltlichen Abgrenzung. Der Begriff Schulsozialarbeit wurde von Maas 1966 aus der amerikanischen „School Social Work“ in Deutschland eingeführt, von Abels 1971 aufgegriffen und ist weitestgehend gebräuchlich. Darüber hinaus findet eine Vielzahl weiterer Begriffe Verwendung, die sich durch ihre konzeptionelle Ausrichtung unterscheiden und die bestehende föderale Struktur zum Ausdruck bringen.¹¹³

Das sind beispielsweise Schul-soziale Arbeit (Schilling 2004) Schuljugendarbeit (Sächsisches Landesprogramm), Soziale Arbeit an Schulen, schulbezogene Jugendhilfe (Prüß 2004) oder Sozialarbeit an Schulen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht führte 2005 entgegen aller bisherigen diskutierten Begriffe den Oberbegriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ ein. Übereinstimmende Grundlage ist die Bezugnahme auf das klassische Konzept der einzelschulischen „Schulsozialarbeit“.¹¹⁴

Die Begriffsvielfalt kennzeichnet das Arbeitsfeld. Da der der Begriff Schulsozialarbeit im engeren Sinne mit dem Arbeitsfeld Jugendarbeit am Ort Schule gleichzusetzen ist, verwende ich im Folgenden den Begriff der Schulsozialarbeit.

Fachliche Diskussionen über Zielgruppen und Ziele führten seit Jahren zu verschiedenen Definitionsansätzen. Übereinstimmend lässt sich jedoch feststellen, dass sich in jüngster Zeit ein fachliches Verständnis durchgesetzt hat, welches nicht mehr nur von einem kompensatorischen Charakter der

¹¹³ Speck 2007, S. 23

¹¹⁴ vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder – und Jugendbericht 2005, S. 407

Schulsozialarbeit ausgeht. Geprägt ist dieser integrative Ansatz von einem breiten Aufgaben- und Problemschnitt, der alle Schüler/-innen einbezieht und sowohl präventive als auch intervenierende Angebotsformen umfasst.¹¹⁵ Eine aktuelle Definition von Speck lautet:

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer/-innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler/-innen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrer/-innen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.“¹¹⁶

4.1.2 Schulsozialarbeit als Teil des Systems Jugendarbeit

Das bedeutet, dass Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe in der Schule präsent ist, ohne jedoch ein organisatorischer Teil dieser zu sein. Schulsozialarbeit repräsentiert ein anderes System, das Sozialsystem, und ist als solches kein Teil des klassischen Bildungssystems. Es bleibt dem System Schule jedoch in vielen Punkten verbunden. Gemeinsamkeiten bilden die Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen, der pädagogische Auftrag und die wachsenden pädagogischen Anforderungen. Unterschiede finden sich in den Funktionen, den inhaltlichen Schwerpunkten, den Methoden und dem Grad der Freiwilligkeit bei den Adressaten.

Eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen den beiden Systemen Schule

¹¹⁵ vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, S. 183 - 184

¹¹⁶ Speck 2006, S. 23

und Jugendarbeit bedingt die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Systemunterschiede auf verschiedenen Ebenen. Beispielsweise auf der Ebene des Lernortes (Schule vs. Lebensort), der Kommunikation (sach- und leistungsorientiert vs. lebensweltorientiert und offen), der Zeitstruktur (strukturiert durch Stundenplan vs. offen und an Bedürfnissen orientiert), der Gruppenstruktur (altershomogene Gruppen vs. altersheterogene Gruppen) und der Angebotsstruktur (verpflichtend vs. freiwillig). Die aufgeführten Voraussetzungen gewährleisten eine Jugendarbeit, die in all ihren Facetten Schule als Lebensort mitgestalten kann.¹¹⁷

4.1.3 Rechtliche Grundlagen

Schulsozialarbeit findet keine explizite Erwähnung im SGB VIII. Die jugendhilferechtlichen Grundlagen für den vorgestellten integrativen Ansatz von Schulsozialarbeit liegen jedoch in den Paragraphen 1, 11, 13, 14, 80 und 81 SGB VIII begründet. Im Sinn des § 11 SGB VIII richtet sich die Leistungserbringung auf „schulbezogene Jugendarbeit“, nach § 13 SGB VIII auf „Jugendsozialarbeit“, nach § 14 SGB VIII auf den „erzieherischen Kinder- und Jugendschutz“, nach § 16 SGB VIII auf „Beratung in Erziehungsfragen“ und nach §§ 80, 81 SGB VIII auf die „Jugendhilfeplanung“ und die „Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen und Institutionen“. Auf schulrechtlicher Ebene sind zum Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte die Schulgesetze der Länder, die Schulverwaltungsgesetze, die Schulmitwirkungsgesetze sowie die Verwaltungsvorschriften, Richtlinien, und Runderlasse der Länder relevant.¹¹⁸

4.1.4 Zielgruppen und Ziele

Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit richtet sich auf mehrere Zielgruppen. Im Mittelpunkt des Wirkens stehen die Schüler/-innen, mit der Bewältigung ihrer Lebenslage des „Schüler/-inseins“. Darüber hinaus zielt die Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen auf die Gruppen der Lehrer/-innen, der Eltern, der weiteren Beteiligten im Schulalltag (Leitung, Sekretariat, technischer Dienst,

¹¹⁷ vgl. Großmann 1987, S. 173

¹¹⁸ vgl. Speck 2007, S. 47 - 52

Lehrkräfte), der verschiedenen Helferorganisationen (z.B. Schulpsychologischer Dienst, Familien- und Erziehungsberatungsstelle) sowie der (Fach)-Öffentlichkeit. Mit den einzelnen Zielgruppen sind in der Praxisarbeit verschiedene Zielsetzungen verbunden. Für die Gruppe der Schüler/-innen verfolgt die Schulsozialarbeit vorrangig drei Zielsetzungen:

1. Die Förderung der individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung,
2. die Stärkung und Unterstützung von Problemlösekompetenz und Sozialkompetenz
3. sowie die Unterstützung im Konfliktfall und in Krisensituationen.¹¹⁹

Die Schule wird dabei als sozialer Entwicklungs- und Lebensraum betrachtet, in dem soziale und personale Kompetenzen gefördert werden können. Beispielhaft seien hier genannt:

- Das Erfahren eigener Stärken und Grenzen,
- Team- und Konfliktfähigkeit,
- Verantwortungsbereitschaft,
- Lösungsorientiertes Denken und Handeln,
- Selbstvertrauen,
- Eigen- und Fremdwahrnehmung,
- Neigungen und Begabungen
- sowie Kommunikationsfähigkeit.

Innerhalb dieses Spektrums sind individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen als besonders förderungsfähige Zielgruppe zu sehen (§ 13 SGB VIII).

Schulsozialarbeit ist über diese Zielgruppe hinaus in der Schule Partner für

¹¹⁹ vgl. Drilling 2004, S. 120-121

Lehrer/-innen zur Unterstützung im Konfliktfall und in der Präventionsarbeit, für Eltern, die im Erziehungsauftrag unterstützt werden wollen, für beteiligte Helferorganisationen bei der Vermittlung und Zusammenarbeit zum Wohle der Schüler/-innen sowie für die (Fach-)Öffentlichkeit zum Zwecke des Informationsaustausches und der Dienstleistung.¹²⁰

Schulsozialarbeit erfüllt am Lebensort Schule mehrere Funktionen. Sie übt Bildungs-, Unterstützungs-, Begleitungs-, Vermittlungs-, Koordinations- und Mittlerfunktionen aus. Das erfolgreiche Ausfüllen dieser Funktionen zur Umsetzung eines derart umfangreichen Aufgabenkataloges und damit zur Erreichung der oben genannten Ziele, setzt eine Vielfalt von verschiedenen Handlungsansätzen, Methoden und Arbeitsformen voraus.

4.1.5 Kernleistungen der Schulsozialarbeit

Die jeweiligen Situationen in der Schule und ihrem Umfeld, die vorhandenen personellen, fachlichen und materiellen Ressourcen der Kooperationspartner sowie die vereinbarten Ziele und Erwartungen bestimmen die spezifischen Schwerpunkte des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit. Dennoch lassen sich aus den aufgeführten Zielsetzungen für die unterschiedlichen Zielgruppen sechs Kernleistungen ableiten:

- Beratung und Begleitung einzelner Schüler/-innen,
- sozialpädagogische Gruppenarbeit,
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote,
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien,
- Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrer/-innen, auch in Form von Beratungen, sowie
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.¹²¹

¹²⁰ vgl. Drilling 2004, S. 116 - 119

¹²¹ vgl. Schwendemann 2001, S. 116

4.1.6 Umsetzung des sozialräumlichen und lebensweltorientierten Handlungsansatz in Angebotsformen

Die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen defizitären Sozialisationsbedingungen führen zu veränderten Lebenslagen, Lebensverhältnissen und Lebenswelten der Schüler/-innen. Das sich Benachteiligungen und Defizite aus anderen Erfahrungsbereichen der Jugendlichen auch auf andere Lebensfelder erheblich auswirken können, verdeutlichen die aufgezeigten Probleme im Bereich der Schule. Der lebensweltorientierte Ansatz erkennt diesen Zusammenhang. Die Umsetzung eines lebensweltlichen Konzeptes wird somit zum Bestandteil des sozialpädagogischen Auftrages der Schulsozialarbeit.¹²²

Wie konkretisiert sich der lebensweltorientierte Handlungsansatz in der Praxis?

Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit betrachtet den Sozialraum Schule als einen wichtigen Teil der Lebenswelt von Jugendlichen. Sie mischt sich ein in die Lebenswelten der Heranwachsenden, in dem sie die Umgestaltung des Lernortes Schule in einen sozialen Erfahrungs- und Lebensraum zum Anliegen von Schulsozialarbeit macht. Lebensweltorientierte Jugendarbeit unterbreitet Angebote in der Lebenswelt Schule. Schulsozialarbeit als Ganzes kann als ein Angebot der Jugendarbeit in der Lebenswelt Schule betrachtet werden. Die Angebote der Schulsozialarbeit im Einzelnen sind bildend, intervenierend, niedrigschwellig und präventiv.

Die Ausgestaltung der Angebote der Schulsozialarbeit erfolgt nach den Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung. So findet die Handlungsmaxime der Prävention im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit bspw. in den kontinuierlichen, niedrigschwelligen Kontakt- und Beratungsangeboten Anwendung. Schüler haben die Möglichkeit, in geschützten Räumen für ihre sozialen und persönlichen Probleme Hilfestellung zu erhalten. Zielgerichtete Projektangebote zu Themen wie Sexualaufklärung, Drogen, Essverhalten und Demokratiebildung können kontinuierlich für bestimmte Jahrgangsstufen von der Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit den Schüler/-innen und

¹²² vgl. Speck 2007, S. 46

Lehrer/-innen entwickelt, organisiert und durchgeführt werden. Im Interaktionsgeschehen sollen unter anderem die eigene Einstellung und das eigene Verhalten reflektiert werden. Der persönliche Eigenwert für den Einzelnen steht im Mittelpunkt der Präventionsangebote der Schulsozialarbeit. Darüber hinaus bedeutet es für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, gemeinsam mit den Lehrern, Eltern und der Schulleitung vorbeugende Hilfen und Vernetzungsstrukturen zu entwickeln.¹²³

Die Angebote der Schulsozialarbeit werden dezentral durch die Anbindung an die Schule umgesetzt. Mit der Vernetzung und Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern ergibt sich eine Regionalisierung der Schulsozialarbeit. Diese erfordert die Erschließung, Aktivierung, Nutzung und den Ausbau der Ressourcen des Sozialraumes.

Die Handlungsmaxime der Alltagsorientierung umfasst die Kriterien Zugänglichkeit, Situationsbezogenheit und Ganzheitlichkeit. Eigene Räumlichkeiten mit festen und zusätzlichen flexiblen Kontaktzeiten sind dabei nur eine Voraussetzung, um eine Zugänglichkeit der Angebote im Alltag für die unterschiedlichen Zielgruppen zu gewährleisten. Darüber hinaus ist eine weitergehende Präsenz des Schulsozialarbeiters im Schulgebäude, auf dem Pausenplatz und im Rahmen jahrgangsübergreifender Projektarbeit notwendig. Diese Projekte sind situationsbezogen auf die aktuellen Bedürfnisse und Problemlagen der Adressaten abzustimmen. Zielgruppenspezifische Angebote ergänzen die allgemeinen niedrighschwelligigen Kontakt- und Beratungsangebote und schaffen so die geforderte Ganzheitlichkeit der Angebote.

Die Handlungsmaxime der Integration oder auch Normalisierung beinhaltet in der Umsetzung eine umfassende Einbeziehung aller Schüler in der Angebotsausrichtung, um eine Reduzierung im Sinne einer Feuerwehrfunktion auf in der Schule anfallende Problemlagen und Problemgruppen zu vermeiden.¹²⁴

¹²³ vgl. Speck 2007, S. 67 -68

¹²⁴ ebenda, S. 68-69

Weiter gefasst sollte Schulsozialarbeit darauf gerichtet sein,

- a) über die Heranwachsenden hinaus alle erwähnten Zielgruppen am Ort Schule zu erreichen,
- b) unvoreingenommen und nicht wertend anderen Lebenseinstellungen und Lebensbewältigungsstrategien gegenüber zu stehen,
- c) Integrationshemmnisse und unangebrachte Integrationserwartungen von Seiten der Schule zu erkennen und zu thematisieren sowie
- d) durch die eigene Arbeit integrierend zu wirken und keine Anpassungserwartungen zu produzieren.¹²⁵

Gespräche mit Schüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen, Moderation von Elternabenden, Mitwirkung in Schulkonferenzen und weiteren schulischen Gremien, Mitarbeit in der Gestaltung des Schullebens (Tag der offenen Tür, Schülerclub u.a.) stellen konkrete Angebotsformen dar.

Die Handlungsmaxime der Partizipation zielt auf eine aktive Mitbestimmung und Mitwirkung der Schüler/-innen, auf der Angebotsebene der Schulsozialarbeit ebenso, wie auf der Ebene der Gestaltung des Schullebens. Aufgabe der Schulsozialarbeit sollte es dabei sein, Demokratiebildung in der Schule durch Projektangebote mit externen Kooperationspartnern zu fördern und zu unterstützen. Mitbestimmung und Mitwirkung erleb- und erfahrbar zu machen, kann durch die Begleitung und Unterstützung der Klassensprecher und Schülervereine auf der Klassen- und Schulebene angeregt werden.

Die sozialpädagogische Handlungsorientierung der Schulsozialarbeit ist situations- und handlungsbezogen, lebenswelt- und gegenwartsbezogen, förderlich und ermutigend, bedürfnisorientiert, prozess- und produktorientiert, ganzheitlich und freiwillig. Sie unterscheidet sich damit in der Umgangs- und Herangehensweise deutlich von der Schule.¹²⁶

¹²⁵ vgl. Speck 2007, S. 68 -69

¹²⁶ vgl. Seithe 1998, S. 54f.

4.2 Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit am Lernort Schule

Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit unterbreitet in der Lebenswelt der Jugendlichen zielgerichtete Angebote, bzw. stellt sich als ganzheitlicher Bildungs- und Aneignungsraum für die Heranwachsenden am Lernort Schule zur Verfügung. Greifen wir den Lebenswelt Entwurf von Habermas als Bildungsbegriff noch einmal auf, dann stellt der Handlungsbereich Schulsozialarbeit für die Sozialisation im Allgemeinen als Ganzes ein Anregungsmilieu dar. Konkrete Beratungsangebote, Projekte, Einzelfallhilfe können spezielle Hilfe in dem Prozess der Lebensbewältigung anbieten.

Schulsozialarbeit sieht Schule als einen sozialen Erfahrungs- und Lebensraum, dessen Qualität Einfluss auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung junger Menschen hat. Sie kann es sich zur Aufgabe machen, mit ihren Angeboten und Methoden diesen Sozialraum so zu gestalten, dass soziale und personale Kompetenzen gefördert werden. Kompetenzen die u.a. die soziale Integration in die Gruppe und die Gesellschaft fördern.

Nach der Aneignungstheorie von Deinet kann die non-formale Bildung der jungen Menschen dadurch erfolgen, dass die Schulsozialarbeit sich selbst als einen gestaltbaren Aneignungs- und Bildungsraum anbietet. Die non-formalen Aneignungs- und Bildungsprozesse können demnach auf dieser Ebene unter anderem über die Gestaltung von Settings, die anregen und fördern, erfolgen. Schulsozialarbeit kann diese Settings darstellen, in dem sie die aufgeführten Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung in die praktische Arbeit integriert. Eine weitere mögliche Bildungsebene ist die der zielgerichteten Angebote in Form von Projekten, Workshops, AGs usw.¹²⁷

Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendarbeit am Lernort Schule kann sich als eine Gelegenheitsstruktur für den Erwerb von Kompetenzen verstehen und qualifizieren. Die in Kapitel 2.5. aufgeführten Dimensionen Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen und Lebensbewältigung charakterisieren die non-formale und informelle Bildung im Jugendalter und finden sich in den bereits erwähnten Angebotsformen

¹²⁷ Deinet 2004, S. 115

einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit wieder.

Das Handlungsfeld schafft somit Räume und Gelegenheiten, um non-formale und informelle Bildungsprozesse anzuregen.

Schulsozialarbeit ist als Teil des neuen Verständnisses von Bildung zu sehen. Der Bildungsanspruch liegt in der Vermittlung von Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Integration. Bildung in der Schulsozialarbeit sollte deshalb darauf gerichtet sein, die Strategien zur schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung aller Schüler/-innen sowie die Bildungschancen und -zugänge benachteiligter Schüler/-innen zu fördern.

Verfügt die Schulsozialarbeit über eigene Methoden und Formen, um diesen Bildungsanspruch zu konkretisieren und zu realisieren? Dieser Frage möchte ich im nächsten Kapitel nachgehen.

4.2.1 Methoden und Angebotsformen

Die Basismethoden der Schulsozialarbeit unterscheiden sich nicht von den herkömmlichen Methoden der Sozialen Arbeit. Die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit bestimmen das methodische Handeln des Schulsozialarbeiters. Schulsozialarbeit verfügt damit über keine eigenen Formen und Methoden.¹²⁸ In Bezug auf die Bildungsarbeit gewinnt jedoch die Anwendung der Projektgruppenarbeit an Bedeutung. Die Projektarbeit kann zu den zielgerichteten Angeboten non-formaler Bildung in der Schulsozialarbeit gezählt werden. Sie schafft Voraussetzungen in den unterschiedlichen Settings, wie dem Klassenverband, der Freizeitgruppe, der Arbeitsgemeinschaft, der Projektgruppe oder der Schülervertretung, jeweils angemessene Angebote zu machen und gruppenspezifische Prozesse anzuregen und zu begleiten. Die Projektarbeit stellt somit das Medium für vielfältige Bildungsangebote im Rahmen von Jugendarbeit an der Schule dar.

Wie kann die Projektarbeit als Methode in der Schulsozialarbeit eingesetzt werden, um die Lern- und Bildungskomponenten der Jugendarbeit anzuregen? In Anlehnung an Habermas (Kapitel 2.5) beruhen diese in dem erfolg-

¹²⁸ vgl. Schmutzler u.a. 1992, S. 15

reichen Zusammenspiel der Dimensionen kultureller Reproduktion, sozialer Integration, materieller Reproduktion sowie personaler und sozialer Kompetenz.

Greifen wir die in Kapitel 2.6. aufgeführte Studie zu den informellen Lernprozessen im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements noch einmal auf. Ein vorgestelltes Setting, welches sich unmittelbar auf den Lebensort Schule bezieht, ist die Schülervvertretung. Die Studie belegte, dass die wissenschaftlich untersuchten Settings der Verantwortungsübernahme im freiwilligen Engagement besondere Lernchancen für die Jugendlichen eröffnen. Als Gründe dafür wurden die Freiwilligkeit, die Ausrichtung auf andere Personen oder Dinge, der Modus der Verantwortungsübernahme und die Möglichkeit der Selbsterfahrung und Bewährung der Jugendlichen aufgeführt.¹²⁹

Im letzten Teil meiner Arbeit möchte ich untersuchen, wie die Schulsozialarbeit unter Anwendung der Projektmethode diese Bildungsprozesse anregen und gestalten kann.

Anhand der Begleitung und Unterstützung der Klassensprecher und Schülervertreter am Gymnasium Grimmen im Rahmen meiner Arbeit als Schulsozialarbeiterin möchte ich mögliche Bildungsarbeit der Jugendarbeit am Lebensort Schule beispielhaft veranschaulichen.

¹²⁹ vgl. Düx 2006, S. 206

5 Projekte als eine Form der Bildungskooperation

5.1 Projekt, Projektlernen – Begriffsbestimmung

Auf das lateinische Wort proicere (vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen) geht die Bezeichnung Projekt zurück. In der heutigen Zeit wird der Begriff im Sinne von Plan, Planung, Entwurf und Vorhaben verwandt.¹³⁰

Der Begriff Projekt charakterisiert die Planung und Realisierung eines konkreten Vorhabens, welches inhaltlich und zeitlich umgrenzt ist.¹³¹ Eine ausführlichere Begriffsbeschreibung liegt vom Deutschen Institut für Normung in der DIN 69901 vor. Hier wird der Projektbegriff wie folgt definiert: „Vorhaben, das im wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B.

- Zielvorgabe
- Zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen
- Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben
- Projektspezifische Organisation.“¹³²

Der Projektbegriff verweist in dieser Definition auf eine universelle Anwendbarkeit für viele Bereiche. Bezug nehmend auf den pädagogischen Bereich wird in der einschlägigen Literatur auf die Begriffe Projekt, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektlernen und Projektmethoden verwiesen. Diese begriffliche Vielfalt wird von den Autoren Apel und Knoll aufgeschlüsselt und bildet die Grundlage meiner Ausführungen.

Apel und Knoll schlagen vor, den verbreiteten Begriff „Projektunterricht“ durch die Begriffe „Projektlernen“ und „Projektarbeit“ zu ersetzen. Diese Be-

¹³⁰ vgl. Jung 2008 (Internetquelle)

¹³¹ vgl. Winkel/Petermann/Petermann 2006, S. 263

¹³² DIN 1987, S. 1

griffe sollen die Lernsituation und die Zielsetzungen des Projektes vom traditionellen Unterrichtsgeschehen deutlicher abgrenzen.¹³³

Das Projektlernen wird von unterschiedlichen Interessen bestimmt. Dies macht eine Beleuchtung aus verschiedenen Perspektiven notwendig.

Eine Perspektive betrachtet die Projektarbeit neben weiteren Lernformen als eine spezielle Methode, die schüler- und handlungsorientiertes Lernen vereint.

„Ein Projekt stellt einen gemeinsamen von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann“¹³⁴

In einer weiteren Perspektive wird die Projektarbeit darüber hinaus mit der Verpflichtung zu politischer Bildung in Verbindung gebracht.

Projektlernen soll Handlungskompetenzen in gesellschaftlichen Situationen vermitteln. Diese Handlungskompetenz wird als Voraussetzung gesehen, um bei den Heranwachsenden die Bereitschaft zu wecken, Verhältnisse, die sie als gesellschaftlich widersprüchlich erleben, verändern zu wollen.

„ Projektunterricht stellt eine besondere Unterrichtsform dar, deren Ziel neben einem pädagogischen immer auch ein politisches, gesellschaftsbezogenes ist.“¹³⁵

Übereinstimmend lässt sich feststellen, dass Projektlernen Aufgaben verbinden soll, die für die Lernenden von besonderer Bedeutung sowie von gesellschaftlicher Relevanz sind.¹³⁶

Die Grundlage der Projektarbeit und somit des Projektlernens bildet die Anwendung der Projektmethode.

¹³³ vgl. Apel/Knoll 2001, S. 74

¹³⁴ Meyer 1987, S. 143 f

¹³⁵ Jürgens 1994, S. 124

¹³⁶ vgl. Apel/Knoll 2001, S. 74

5.2 Die Projektmethode nach Dewey

William B. Rogers führte um 1865-1866 den Projektbegriff in die Sprache der amerikanischen Pädagogik ein.

Geschichtlich betrachtet, bildete sich ein Projektverständnis heraus, welches zwei Varianten umfasst, die sozialreformerische und die sozialkonservativ-technologische Variante. Diese zwei Varianten des Projektverständnisses bestimmen noch bis in die heutige Zeit die Diskussionen.

Im Folgenden werde ich auf die sozialreformerische Variante Bezug nehmen.

Der Anspruch, dass Lernen durch Tun, Lernen am handwerklichen Projekt, ein demokratischer Vorgang ist, kennzeichnet diese Variante.

Der Demokratiedanke wird hierbei aus zwei Blickwinkeln betrachtet und begründet.

Zum einen erhalten die praktisch begabten Jugendlichen die Chance für einen sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg und zum anderen werden dadurch die Merkmale des selbstständigen Denkens und Handelns etabliert.

Die Merkmale finden ihre Ausprägung in der Schüler-, Wirklichkeits- und Produktorientierung. Auf diese Weise wird ein Projektverständnis geprägt, welches über das handwerkliche Tun hinausgeht.¹³⁷

Hier findet das Konzept von John Dewey, der den Begriff Learning by doing oder den im deutschen übersetzten Begriff des handelnden Lernens prägte, seinen Anknüpfungspunkt.¹³⁸

Drei Gesichtspunkte waren für den Amerikaner Dewey von wesentlicher Bedeutung.

Erstens die gesellschaftliche Dimension des Projektgedankens, die berücksichtigt, dass sich rasch wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse von den Heranwachsenden zunehmende Kompetenzen in der Problemlösung erfordern.¹³⁹

¹³⁷ vgl. Gudjons 2001, S. 73

¹³⁸ vgl. Schell 2003, S. 154

¹³⁹ vgl. Gudjons 2001, S. 74

Zweiter von Dewey betrachteter Gesichtspunkt ist der des „Demokratiegedankens“.

Die Problembearbeitung soll durch die Jugendlichen frei, selbstbestimmt und nicht unter hierarchischen Kriterien erfolgen. Der Heranwachsende sammelt Erfahrungen durch sein praktisches Handeln in Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt.

Die Erfahrung wird von Dewey als Grundlage von Erkenntnis gesehen und bildet damit den Weg und das Ziel der menschlichen Höherentwicklung.

Dewey bezeichnet diesen Prozess auch als Erziehung.

In der sozialen Höherentwicklung, die durch den Prozess der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt entsteht, spiegelt sich für ihn der Demokratiedanke wieder.

Grundlage für diese Prozesse ist das freie Handeln der Individuen und die Tatsache, dabei nicht durch hierarchische Anordnungen gebremst zu werden.¹⁴⁰

Erkennen und Tun sind für Dewey untrennbar und stehen für den dritten von ihm genannten Gesichtspunkt. Praktische Erfahrungen sind für ihn als nützlich und wertvoll anzusehen, während theoretisches Wissen kaum in Handlungen umgesetzt wird und daher wertlos bleibt.¹⁴¹

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“¹⁴²

Deweys Konzept umfasst „Lernen am konkreten Gegenstand der sozialen Umwelt durch aktive Auseinandersetzung mit diesem als dialektisches Verhältnis von Aneignung sozialer Realität und Einwirken auf diese.“¹⁴³

Damit drückt Dewey in seinem Konzept neben der pädagogischen auch eine politische Grundintention aus. Erst das Erleben seines Handelns in demokratischen Prozessen bildet nach Dewey die Voraussetzung für das Demo-

¹⁴⁰ Gudjons 2001, S. 74,75

¹⁴¹ vgl. Gudjons 2001, S. 75, 76

¹⁴² Dewey 1949, S. 193

¹⁴³ Schell 2003, S. 155

kratiellernen eines Menschen.

Deshalb ist es entscheidend, ein Projekt frei zu wählen, um Stellung und eigenes Engagement beziehen zu können.

Projektarbeit zielt somit auf demokratisches Handeln in Schule und Gesellschaft.¹⁴⁴

Der Dewey-Schüler Kilpatrick definiert ein Projekt als „aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes Handeln, das sich in einer sozialen Umgebung vollzieht, oder kürzer, im Hinblick auf das einheitliche Element solcher Tätigkeit, als ernsthaftes absichtsvolles Tun...“¹⁴⁵

Dewey betonte gegenüber seinem Schüler Kilpatrick stärker den demokratischen Charakter der Projektmethode.

Die Mündigkeit des Lernenden in demokratischen Strukturen und die Entwicklung der Persönlichkeit ist jedoch gemeinsam beabsichtigtes Projektziel.

In diesem Konzept finden wir die beiden im vorigen Kapitel aufgeführten Perspektiven zum Projektlernen vereint.

Damit stehen in Deweys Konzept in Abgrenzung zu anderen Lernmethoden, wie bspw. Vorträgen oder Frontalunterricht die Interessen und Erfahrungen der Lernenden, die aktive Auseinandersetzung mit Bereichen der sozialen Realität und ein selbstständiges, eigenverantwortliches Lösen von Problemen im Mittelpunkt.

Lernende werden so zum Lösen komplexer Aufgabenstellungen befähigt und diese Kompetenz qualifiziert sie zur Lebensbewältigung.

Das Projekt wird als angemessene Form handelnden Lernens gesehen.

Die politische Grundintention des Projektgedankens wurde in der Konzeption der russischen Arbeitsschule aufgegriffen und weiterentwickelt.¹⁴⁶

In Deutschland hat die Reformpädagogik Elemente des Projektgedankens von Dewey/Kilpatrick in unterschiedliche Reformansätze aufgenommen. Die deutsche Reformpädagogik war in ihren Ideen, Theorien und Motiven sehr

¹⁴⁴ vgl. Schell 2003, S. 155

¹⁴⁵ Dewey/Kilpatrick 1935, S. 162

¹⁴⁶ vgl. Schell 2003, S. 155

heterogen und hat das demokratische Grundmotiv des Projektgedankens lange Zeit vernachlässigt. So wurde der Projektgedanke erst wieder mit der Reformpädagogik der 70er Jahre genauer aufgenommen.¹⁴⁷

Der Projektgedanke spielt seitdem eine gewisse Rolle in den Reformvorschlägen zur Neugestaltung des Bildungssystems in Deutschland. Projekte, Vorhaben oder projektorientiertes Lernen sind in vielen Richtlinien und Lehrplänen einzelner Bundesländer enthalten. Allgemein herrscht Konsens, die Projektmethode für die Neugestaltung des Unterrichts zu nutzen. Dennoch hat sich die Projektmethode weder in der Schule noch der Hochschule bis heute als Standard durchsetzen können. Obwohl sich in der Literatur zahlreiche Abhandlungen mit dem Projektunterricht in Deutschland beschäftigen, gibt es bislang keine systematische empirische Untersuchung, über die Anwendung und Häufigkeit der Projektmethode.¹⁴⁸ Die Frage nach der Realität des Projektunterrichts in deutschen Schulen beantwortet G. Schümer auf der Grundlage einer 1988 durchgeführten Untersuchung zum Medieneinsatz im Unterricht sowie der einzigen empirisch belegten Arbeit zum Projektunterricht in allgemein bildenden Schulen Österreichs.¹⁴⁹

Schümer belegte, dass von 3815 Lehrern aus den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen, die sich zum Projektunterricht in der Praxis äußerten, nur gut 10% im Berichtszeitraum 1988 ein Projekt mit ihrer Klasse durchgeführt hatten. Hinzu kommt ein Projektverständnis der Lehrer, welches sämtliche Vorhaben, Aktivitäten, Unterrichtsformen und -methoden als „Projekt“ ausweist. Die aufgeführten Projekte beinhalten hierbei oftmals nicht die elementaren Projektkriterien, wie sie in der theoretischen Literatur zu finden sind. Der Projektunterricht, wie er in Projektwochen, Projekttagen oder anderer handlungsorientierter Arbeit an einem Thema in Schulen praktiziert wird, stellt Deweys Projektgedanken häufig verkürzt dar.¹⁵⁰

Der demokratische Gedanke wird ganz oder teilweise vernachlässigt, indem

¹⁴⁷ vgl. Frey 2007, S. 41-43

¹⁴⁸ vgl. Schümer 1996, S. 143

¹⁴⁹ vgl. Petri 1991, S. 64-68

¹⁵⁰ vgl. Schümer 1996, S. 142 ff

die Tätigkeit, bzw. das Thema/Ziel vorgegeben wird oder Lehrer/-innen ihre neue Rolle als Begleiter und Moderator nicht beachten. Aber auch andere Elemente werden verkürzt oder vergessen. So werden durchaus auch „Projekte“ durchgeführt, die nicht die Komplexität des Projektes zulassen, sondern von den Lehrer/-innen vereinfacht, aufgeteilt und zugeteilt werden. Schümer belegt, dass die Durchführung des Projektunterrichts nicht von äußeren Bedingungen abhängig ist. In seiner Studie verweist er auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen bestimmten Personenmerkmalen von Lehrer/-innen und der Durchführung von Projekten. Kennzeichnend für die aktive Gruppe von Lehrer/-innen sind kooperative, berufszufriedenere Lehrer/-innen, die Schüler/-innen günstiger beurteilen und ihnen eine anregende Lernumgebung bieten sowie Eigenaktivitäten fördern. Projektarbeit als alternative Unterrichtsgestaltung findet unter anderem aufgrund dieser Zusammenhänge in unseren Schulen noch immer zu wenig Beachtung.¹⁵¹

In unterschiedlichen außerschulischen Bereichen, bspw. bei Bürgerinitiativen, der Berufs- und Weiterbildung, in der Jugendarbeit und in Unternehmen, finden Projekte jedoch bereits seit längerer Zeit Anwendung.

Sozialforscher gehen davon aus, dass die Projektarbeit im beruflichen und im Bereich der informellen Arbeit, wie bspw. im Ehrenamt, in einer zukünftigen Wissensgesellschaft weiter an Bedeutung gewinnen wird. Die zeitliche und personelle Begrenzung sowie die Projektbearbeitung in allen ihren Schritten durch ein Team kennzeichnen ein Tätigkeitsverständnis, welches einer globalisierten Wissensgesellschaft sehr entgegen kommt.

In dieser ist das Tätigkeitsverständnis geprägt von Individualität, Mobilität und Ganzheitlichkeit. Individualität wird durch die Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums ausgedrückt. Diese ist verbunden mit einer Mobilität des Einzelnen bezogen auf den Arbeitsplatz, das Arbeitsfeld und den Arbeitsort.¹⁵²

Im Rahmen eines zeitlich begrenzten Projektes findet sich ein Projektteam

¹⁵¹ vgl. Schümer 1996, S. 142 ff

¹⁵² vgl. Reich 2006 (CD-Rom)

zusammen. In dieser selbstgewählten Projektgruppe kann der Einzelne seine individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten einbringen und erweitern. Gleichzeitig erfolgt die gemeinsame, problemorientierte Auseinandersetzung mit einer komplexen Aufgabe in einer Gruppe. Die Dimensionen der Einzelarbeit, der Gruppenarbeit, der thematischen Arbeit sowie der Rahmenbedingungen charakterisieren die Ganzheitlichkeit des Projektes. Ganzheitlichkeit in diesem Sinne bedeutet, eine Bewertung des gesamten Arbeitsprozesses und keine bewertende Reduzierung auf das Projektergebnis.¹⁵³

Auf Grund dieser vielfältigen Anwendungsbereiche der Projektarbeit als Methode entstanden in der Literatur eine Vielzahl an Übersichten zu den Merkmalen, dem Ablauf und der Durchführung von Projekten. Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich jedoch auf das ursprüngliche Konzept der Projektmethode von Dewey.

5.3 Projektschritte und Merkmale

Ausgangspunkt des ersten Projektschrittes ist das Auftreten einer Problemstellung, bzw. das Auswählen einer problemhaltigen Sachlage, die für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist. Die Jugendlichen werden mit einer Situation, einer Aufgabe, einem Thema oder einem Problem konfrontiert, welches ihnen Anlass zu einer emotionalen Reaktion gibt. Sie fangen an, darüber nachzudenken, beschäftigen sich damit und diese emotionale Reaktion wird zum Antrieb intensiver Auseinandersetzung mit dem Auslöser. Bisherige Erfahrungen und Kenntnisse werden herangezogen, um sich diesem Problem zu stellen und es im Kontext zu verstehen. Idealerweise geht die Projektidee von den Schüler/-innen selbst aus. In der Praxis kann man jedoch oftmals eine Mischform beobachten, bei der Anregungen und Ideen eines Projektbegleiters aufgegriffen und von den Jugendlichen verändert, erweitert oder auch ergänzt werden.

Situationsbezug, die Orientierung an den Interessen der Schüler/-innen und die gesellschaftliche Praxisrelevanz sind kennzeichnende Merkmale dieses

¹⁵³ vgl. Reich 2006 (CD-Rom)

ersten Projektschrittes.¹⁵⁴ Der Situationsbezug schließt die Frage nach der Relevanz des Themas zur Lebenswelt der Schüler/-innen ein. Was hat die Fragestellung des Projektes mit der Bewältigung realer Lebenssituationen zu tun? Inwieweit schließt sie an gemachte Erfahrungen an und stellt dennoch eine Herausforderung für neue Erfahrungen dar?¹⁵⁵ Für das Anregen der Lernerfahrungen ist die Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen ganz entscheidend. Diese Interessen und Bedürfnisse fließen in die Projektidee ein und können durch eine situative Orientierung an den Interessen im Projektverlauf weitergeführt werden.

Daneben gilt es, im ersten Projektschritt die gesellschaftliche Praxisrelevanz der Problemstellung zu beachten. Aus Deweys Projektmethode ergibt sich der Anspruch, mit der Auseinandersetzung des Problems, zur „Höherentwicklung“ des Einzelnen und der Gesellschaft beizutragen.¹⁵⁶ Der Projektinhalt sollte demnach nicht in Beliebigkeit verfallen, sondern Teil des Projektzieles sollte es sein, „das Leben der Gemeinschaft, der wir angehören, so zu beeinflussen, dass die Zukunft besser wird, als die Vergangenheit war.“¹⁵⁷ Diese Aussagen implizieren ein Projektverständnis, mit dem Veränderungen der eigenen Person und des Lebensortes Schule angestrebt werden.

Die Jugendlichen stellen im zweiten Projektschritt fest, dass sie sich einer Problemstellung gegenüber sehen, für die sie bisher keine Lösung aufweisen können. Gemeinsam mit dem Projektbegleiter entwickeln sie einen Plan zur Problemlösung. Das Projekt wird in einzelne Arbeitsschritte aufgeteilt, die Verteilung von Aufgaben, die Zeit und das Ziel werden konkret geplant. Die Problembearbeitung durch die Jugendlichen erfolgt selbstbestimmt, selbstorganisiert und in Eigenverantwortung. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Projektbegleiter planlos agiert. Dewey weist in seiner Projektmethode auf die Notwendigkeit einer vorausgehenden Planung durch den Projektbegleiter hin.¹⁵⁸

Dennoch übernimmt er nicht die Rolle des Lehrenden, sondern die Rolle

¹⁵⁴ vgl. Gudjons 2001, S. 81

¹⁵⁵ vgl. Hickman./Neubert/Reich 2003, Kap. 1

¹⁵⁶ vgl. Gudjons 2001, S. 81-83

¹⁵⁷ Dewey 1916, S. 255

¹⁵⁸ vgl. Gudjons 2001, S. 84-85

eines Moderators und Begleiters, der den Raum und die Gelegenheit schafft, diese Bildungsprozesse anzuregen. Seine Anregungen, Vorschläge und Ideen stellt er der Projektgruppe zur Verfügung. Hier in diesem gemeinsamen planvollen Handeln, ohne hierarchische Kriterien, spiegelt sich der Demokratiedanke wider.

Die Problembearbeitung durch die Jugendlichen erfolgt in einem dritten Projektschritt. Lernen durch Handeln ist der Kerngedanke der Projektmethode. So erfolgt in diesem Schritt die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Problemstellung. Das Thema wird unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne umfassend bearbeitet. Handlungsformen können u.a. sein, Meinungen zu erkunden, öffentliche Aktionen zu starten, Dokumentationen zu erstellen oder Filme zu drehen. Hier in diesem Projektschritt erarbeiten sich die Jugendlichen die Sachinformationen.

Um in einer Projektgruppe arbeiten zu können, sind neben den personalen Kompetenzen besonders die sozialen Kompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit erforderlich. Aus diesem Grund bildet das Soziale Lernen neben der Einbeziehung vieler Sinne ein weiteres Merkmal dieses Projektschrittes. Die Jugendlichen arbeiten miteinander und lernen voneinander. In diesem Prozess gilt es unterschiedliche Meinungen und Lösungswege zusammenzufassen und einen Konsens zu finden, den alle Projektmitglieder akzeptieren können. Die Aufgabe des Projektbegleiters besteht in dieser Phase in der Begleitung und Moderation der gruppenspezifischen Prozesse. Er stellt der Projektgruppe verschiedene Methoden zur Verfügung, um demokratische Aushandlungsprozesse anzuleiten sowie auftretende Konflikte zu bearbeiten.¹⁵⁹

Die Projektgruppe hat nach der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der Problemstellung Erfahrungen gesammelt und Erkenntnisse gewonnen. Diese Ergebnisse sind Produkte ihrer Projektarbeit, die in unterschiedlicher Form aufbereitet und dargestellt werden können. Die Unterteilung der Produkte kann nach Emer in verschiedene Typengruppen, wie den Aktions- und Kooperationsprodukten, den Vorführungs- und Veranstal-

¹⁵⁹ vgl. Gudjons 2001, S. 86-87

tungsprodukten, den Dokumentationsprodukten, Ausstellungsprodukten sowie Gestaltungsprodukten vorgenommen werden.¹⁶⁰ Die Autoren Dunker und Götz schlagen eine andere Unterscheidung vor.¹⁶¹

	Innere / interne Produkte	Äußere / externe Produkte
Abgeschlossene Produkte	1. Wissen und Fertigkeiten als abrufbares Repertoire, personenunabhängig (Erste-Hilfe-Kurs, Säuglingspflege, Mofa-Führerschein, Tanzen)	2. Vorzeigbare Gegenstände und Aktionen (Töpfern, Basterei, Ausstellung, Aufführung)
Offene Produkte	3. Identitätsfördernde und persönlichkeitsgebundene Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen (Im Rollstuhl, Wehrdienst oder Zivildienst, Amnesty International, Schöpfung am Abgrund: Die Kirche und der Umweltschutz, ...)	4. Verbesserung von Situationen, Handelnde Beeinflussung von Arbeits- Lern- und Lebensbedingungen (Klassenzimmergestaltung, Schulordnung, Ausländische Mitschüler in der Stadt)

Tab. 2¹⁶²

Bei dieser Form der Einteilung wird darauf verwiesen, dass die Produkte nicht nur handgreiflicher Art sein müssen. Einstellungsänderungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören ebenfalls dazu. Entscheidend ist vor allem die Qualität des Prozesses der Produktentstehung. In den bisherigen Projektschritten eignen sich die Jugendlichen Kompetenzen an, die ihnen das Handeln in neuen Situationen erleichtern. Das angeeignete Wissen ist verknüpft mit Erfahrungen, die sie aus dem Handeln in Realsituationen gewonnen haben. Das Problem, die Aufgabe wird im komplexen Lebens-

¹⁶⁰ vgl. Gudjons 2001, S. 88-89

¹⁶¹ vgl. Dunker/Götz 1984, S. 137

¹⁶² ebenda

zusammenhang gesehen und stellt somit eine Verbindung zur Lebenswelt der Jugendlichen dar. Der Wissenstransfer ist dadurch bedeutend höher als in herkömmlichen schulischen Lernmethoden.

Die Projektgruppe überprüft in diesem vierten Projektschritt anhand der Produkte ihre erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit. Fragen nach der Zielerreichung und der sinnvollen und befriedigenden Problembearbeitung stehen hierbei auf dem Prüfstand. Für die Evaluation und Reflektion des gemeinsamen Lernprozesses erfüllen die Produkte eine wichtige Funktion. Diese Projektergebnisse dann öffentlich zu präsentieren und anderen zu vermitteln ist wesentlicher Bestandteil der Projektarbeit.¹⁶³

Konkret auf mein Arbeitsfeld als Schulsozialarbeiterin bezogen werde ich im folgenden Kapitel die Anwendung der vorgestellten Projektmethode anhand eines Projektes mit Schülervetretern des Gymnasiums Grimmen exemplarisch darstellen.

¹⁶³ vgl. Gudjons 2001, S. 90-91

6 Exemplarische Darstellung eines Projektes mit Schülervertretern

6.1 Projektschritt 1 – Problemhaltige Sachlage

Zu den Strukturen der Mitbestimmung im Sozialraum Schule gehören auf der Schülerseite die Ebene der Klassensprecher und die der Schülervertretung.

Die Paragraphen 80-85 des Schulgesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern regeln die Rechte, Aufgaben und Pflichten dieser Schülergremien. Die Schulleitung hat gesetzlich die Pflicht, den Schülerrat und die Schülervertretung regelmäßig über schülerrelevante Angelegenheiten zu informieren (§ 82 Nr. 5 SchulG M-V).

Alle zwei Jahre wählen die Schüler/-innen einer Klasse auf einer Schülerversammlung ihren Klassensprecher sowie einen Stellvertreter. Diese werden gewählt, um die Interessen der Klasse in Bezug auf unterrichtliche Belange sowie Fragen des schulischen Lebens zu vertreten (§ 81 SchulG M-V). Klassensprecher können Anregungen, Wünsche, Vorschläge der Schüler/-innen an die Lehrer/-innen, die Schulleitung oder Elternvertreter/-innen weitergeben. Konkrete Ausgestaltung findet dies z.B. bei der Beteiligung an der Planung von Wandertagen, Klassenfahrten oder anderen schulischen Höhepunkten. Darüber hinaus unterstützen sie auch einzelne Schüler/-innen in der Wahrnehmung ihrer Rechte. Sie achten auf das soziale Klima in der Klasse, indem sie unter anderem bei Streit zwischen Schüler/-innen oder zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen vermitteln. Zu ihren Aufgaben gehört es, die Klassenversammlung einzuberufen, sie zu leiten und auf die Ausführung festgelegter Beschlüsse zu achten. Darüber hinaus stellen sie ein Bindeglied zur Schülervertretung der Schule dar. Das geschieht durch die Teilnahme an den Schülerratssitzungen, die anschließende Informationsweitergabe an die Klasse sowie die Mitarbeit an Festlegung und Durchsetzung von Zielen im Rahmen des Schülerrates.

Der Schülerrat einer Schule setzt sich aus den jeweiligen Klassensprecher/-innen zusammen. Aus ihren Reihen werden für eine Amtsperiode von zwei Jahren ein(e) Schülersprecher/-in, eine Stellvertreter/-in und mehrere Schülervertreter/-innen gewählt. Diese Schülervvertretung vertritt die Interessen aller Schüler/-innen einer Schule insbesondere in den Fach- und Schulkonferenzen. Über die Vertretung der Schüler/-innen in den Konferenzen hinaus, umfasst die inhaltliche Arbeit dieses Gremiums weitere Aspekte. So können sie bei Problemen im Schullablauf, wie bspw. der Pausenregelung oder den Busfahrzeiten, an der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten mitwirken. Sollte die Qualität der Essensversorgung Mängel aufweisen, sind auch hier ihre Meinungen und Anregungen gefragt. Die inhaltliche Gestaltung des Schullebens, bspw. die Gestaltung von „Tagen der offenen Tür“, sowie die Auseinandersetzung mit unerwünschten Tendenzen und Entwicklungen an der Schule (Gewalt, Rassismus u.a.) sind ebenfalls inhaltliche Schwerpunkte ihrer Arbeit. Die umfassende Erfüllung dieser Aufgaben kann sich positiv auf das Schulklima auswirken und zum sozialen Wohlbefinden aller Schüler/-innen beitragen.¹⁶⁴

Meine Arbeit als Schulsozialarbeiterin am Gymnasium Grimmen startete ich im Februar 2007. Mit dem Beginn meiner Tätigkeit dort stellte ich den unterschiedlichen Lehrer- und Schüलगremien die inhaltlichen Schwerpunkte meiner Arbeit vor. Dazu gehörte auch die Kontaktaufnahme zu den Klassen- und Schülersprecher/-innen. Hierbei bot ich ihnen meine Kooperationsbereitschaft und die Unterstützung ihrer Arbeit an. Bereits in der darauf folgenden Woche nutzten der Schülersprecher und ein weiteres Mitglied der Schülervvertretung mein wöchentliches Kontakt- und Beratungsangebot. Im Laufe dieses Gesprächs bemängelten die Schüler/-innen einerseits den fehlenden Informationsfluss von Seiten der Schulleitung, die ungenügenden Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Schullebens, die fehlenden Mitsprachemöglichkeiten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und –inhalte, das Desinteresse vieler Lehrer/-innen an der Arbeit der Schülervvertreter/-innen, andererseits aber auch das ungenügende Engagement vieler Klassensprecher/-innen. Insgesamt fühlten sie sich in ihrer Rolle als Schüler-

¹⁶⁴ vgl. Eikel/Diemer 2006 (Internetquelle)

vertreter/-innen zu wenig Ernst genommen, allein gelassen und konnten ihre Selbstwirksamkeit bestenfalls punktuell erleben. Auch mir waren bereits auf der Suche nach Kontaktmöglichkeiten zur Schülervertretung die Defizite in den Kommunikations- und Organisationsstrukturen der Schule aufgefallen. Der Schulleiter hielt bis dato lediglich punktuellen Kontakt, um Belange der Schule in aller Kürze an die Schülervertreter/-innen weiterzugeben. Informationen über Aufgaben, Rechte und Pflichten der Klassensprecher/-innen und der Schülervertretung sowie ein Austausch über Mitwirkungsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene beschränkten sich gemäß Darstellung der Schülervertreter/-innen in den letzten Schuljahren auf wenige, zeitlich auf die großen Pausen beschränkte Treffen, die nur bei konkretem Bedarf der Schulleitung durchgeführt wurden. Ein Versuch, mit Hilfe der Volkshochschule im Schuljahr 2005/2006 ein Wochenendseminar für die Klassensprecher/-innen anzubieten, scheiterte auf Grund mangelnder Nachfrage.

Der Schülersprecher und seine Stellvertreterin begrüßten mir gegenüber ausdrücklich die Aufnahme meiner Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin. Sie sahen in mir von Beginn an eine mögliche Kooperationspartnerin, die mit ihnen in Augenhöhe verhandelt und sie in ihren Bemühungen ernst nimmt. Sie baten mich daher um Unterstützung und Begleitung bei der Gestaltung einer wirkungsvollen Schülermitwirkung am Gymnasium Grimmen. Die problemhaltige Sachlage war somit klar umschrieben und wurde von den Schülervertretern an mich als Schulsozialarbeiterin herangetragen worden. Die Eigeninitiative hatte sich entwickelt, weil das Thema die Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten unmittelbar betraf.

Die Anforderungen an den ersten Projektschritt, wie Situationsbezug zur Lebenswelt der Schüler/-innen, Orientierung an ihren Interessen sowie gesellschaftliche Praxisrelevanz, waren bei dieser Sachlage in vollem Umfang erfüllt. Wie konnte es nun gelingen, bei der bestehenden Sachlage ein Projekt durchzuführen, dass die Mitwirkungsgremien an dem Gymnasium stärken und auf diese Weise das demokratische Handeln an der Schule erleb- und erfahrbar machen würde? Ein solches Projekt musste so angelegt sein, dass es zielorientierte Kompetenz- und Verhaltensänderungen sowohl bei den unmittelbaren Projektbeteiligten, hier dem Schülerrat, als auch bei allen im relevanten Umfeld beteiligten Personen anstrebt, um die mit dem

Projekt intendierten nachhaltigen qualitativen Verbesserungen an dem Gymnasium als Lebensort Schule zu erreichen.

Die Schulsozialarbeiterin nimmt bereits in dieser Phase die Rolle der Begleiterin und Moderatorin ein. Hierarchische Verhältnisse, wie sie üblicherweise im Lehrer-Schüler-Verhältnis zu finden sind, fehlen hier gänzlich. Aufgabe der Schulsozialarbeiterin ist es, die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen zu erkennen, diese aufzugreifen und ihnen durch die gemeinsame Gestaltung entsprechender Projektsettings neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Der Demokratiedanke wird dadurch für die Projektgruppe bereits im ersten Projektschritt erleb- und erfahrbar gemacht. Das Projekt stellt in dieser Phase ein zielgerichtetes Angebot non-formaler Bildung dar, welches informelle Lernprozesse integriert. Als Schulsozialarbeiterin habe ich die Aufgabe, das Projekt schon in dieser frühen Phase durch das gemeinsame demokratische Handeln aller Projektteilnehmer als Bildungsgelegenheit zu qualifizieren und zu gestalten.

Angebote zum Kompetenzzuwachs, die den Bildungsprozess in dieser Phase kennzeichnen, beziehen sich auf die Stärkung der Eigeninitiative, der Eigenverantwortung, der Verantwortungsbereitschaft sowie der Problemlösungskompetenz.

6.2 Projektschritt 2 – Projektplanung

Die Mitglieder der Schülerversammlung insbesondere der Schülersprecher und seine Stellvertreterin sahen sich einer Problemstellung gegenüber, für die sie bisher keine zufrieden stellende Lösung gefunden hatten.

Wir verständigten uns darauf, dass sie sich mit den anderen Schülervertretern in Verbindung setzen, um eine Projektgruppe zu bilden und in dieser gemeinsam mit mir an der Lösung des Problems zu arbeiten. Wir vereinbarten einen neuen Termin für einen Nachmittag, der ausreichend Zeit für eine erste Projektplanung bot und den Jugendlichen dennoch die Busnutzung für den Nachhauseweg ermöglichte. Ich hatte nun drei Wochen Zeit, um Vorüberlegungen zum Projekt zu treffen. Wollte ich hier den geeigneten Rahmen für die Anregung von Bildungsprozessen stellen, so war es meine

Aufgabe als Projektbegleiter planvoll zu agieren.

In meiner Vorbereitung hatte ich mich daher mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Welches Problem soll gelöst werden?
- Welches Lernziel ist damit verbunden?
- Welche Kompetenzen sollen gefördert werden?
- Welche Kompetenzen sind für die Lösung notwendig?
- Wer ist beteiligt?
- Welche organisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen sind vorgegeben und welche setze ich?
- Welche Möglichkeiten (Hilfsmittel, Kooperationspartner) stehen zur Verfügung?
- Welche Hilfen biete ich an?
- Welche Methoden nutze ich innerhalb der Projektmethode?¹⁶⁵

Ich nahm Kontakt zur Schulleitung auf und unterbreitete den Wunsch der Schülervvertretung nach intensiver Zusammenarbeit mit mir als Schulsozialarbeiterin. Von der Schulleitung wurde mein Anliegen sehr begrüßt, da auch aus ihrer Sicht Defizite in der Zusammenarbeit mit der Schülervvertretung wahrgenommen wurden und eine aktive Schülervvertretung, die bspw. konkrete Ziele und Maßnahmen auf der Schülerebene zum Schulprogramm lieferte, als wünschenswert erachtet wurde. Zu besprechen waren zwischen der Schulleitung und mir als Schulsozialarbeitern die zeitlichen, organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten, die von Seiten der Schule für die Arbeit dieser Mitwirkungsgruppen dauerhaft ermöglicht werden können. Ich verwies dabei auf die gesetzliche Möglichkeit der Freistellung vom Unterricht im Rahmen der Gremiumsarbeit, da nach anfänglicher Auffassung der Schulleitung keine Unterrichtszeit für diese Tätigkeiten genutzt werden sollte.

¹⁶⁵ vgl. Reich 2006 (CD-Rom)

Die Informationen zu dieser Problematik hatte ich zuvor telefonisch vom Vorsitzenden des Landesschülerrates Mecklenburg-Vorpommern erhalten, der uns bei dieser Gelegenheit ebenfalls seine Unterstützung als Kooperationspartner für dieses und weitere Projekte zusicherte.

Mit der Schulleitung kam ich überein, dass auch sie zukünftig grundsätzlich bereit sei, das Engagement der Klassensprecher/-innen und Schülervereiner/-innen verstärkt zu fördern und zu unterstützen. In diesem Prozess sah sich die Schulleitung als Kooperationspartner der Projektgruppe und gleichzeitig jedoch auch in der Vermittlerrolle gegenüber dem Lehrerteam.

Über den Arbeitskreis Schulsozialarbeit des Landkreises Nordvorpommern, verfügte ich bereits zu diesem Projektzeitpunkt über sehr guten Kontakt zu zwei Schulsozialarbeiterinnen, die an den Regionalen Schule Niepars und Franzburg arbeiten. Gemeinsam wurde von uns im Sommer 2006 ein Arbeitskreis ins Leben gerufen über den wir seither im regelmäßigen fachlichen Austausch stehen. In diesem Arbeitskreis erfuhr ich, dass an den regionalen Schulen Franzburg und Niepars jeweils zu Beginn eines neuen Schuljahres Klassensprecher-Seminare durchgeführt werden, die die inhaltlichen Grundlage für die weitere Arbeit der Klassensprecher/-innen und der Schülervereiner/-innen im neuen Schuljahr zur Verfügung stellen. Der im Rahmen dieses Arbeitskreises stattfindende Austausch von Ideen und Anregungen eröffnete die Möglichkeit, von konkreten Erfahrungen zu profitieren.

Zum zweiten Termin mit der Projektgruppe verfügte ich somit über einige problembezogene und praxisrelevante Anregungen, Ideen und Vorschläge, die ich den Schülern als Angebot für ihre Arbeit zur Verfügung stellen konnte. Weiterführend versuchte ich, entsprechend meiner Aufgabe als Projektbegleiterin, die gruppenspezifischen Prozesse anzuregen und zu moderieren.

Zu diesem Termin trafen sich die sechs Schülervereiner/-innen mit mir im Schulsozialarbeiterbüro. Zunächst ging es darum, den Projektauftrag zu konkretisieren und zu differenzieren. Worum geht es? Wie lässt sich die Aufgabe konkret mit Zielen und Inhalten beschreiben? Welche spezifischen Gegebenheiten sind zu berücksichtigen?

Für den Prozess der Ideenfindung hatte ich mir überlegt, diesen mit der Methode der Kartenabfrage¹⁶⁶ zu moderieren. Bei dieser Methode werden von allen Teilnehmer/-innen ihre Ideen auf einzelnen Moderationskarten notiert. Die Methode fördert den demokratischen Gruppenprozess, da sie allen Beteiligten die Möglichkeit eröffnet, sich gleichermaßen mit ihren Ideen einzubringen. Ausgangspunkt für die Entscheidung zum Einsatz dieser Methode waren meine Überlegungen zu den gruppenspezifischen Prozessen in dieser Projektgruppe. Vom Schülersprecher hatte ich die Information erhalten, dass die Projektgruppe in dieser Gruppenkonstellation bisher noch nicht intensiv zusammengearbeitet hatte. Die Projektgruppe befand sich somit in der ersten Gruppenphase, der Orientierungsphase, die von der Unsicherheit der Teilnehmer/-innen hinsichtlich den anderen Gruppenmitgliedern und der Projektbegleitung geprägt ist. Diesem Umstand wird durch die Methode der Kartenabfrage Rechnung getragen, da sie gewährleistet, dass einige Projektmitglieder nicht durch die Äußerungen anderer Teilnehmer/-innen blockiert werden.

Als Schulsozialarbeiterin blieb ich auch bei dieser Methode in der Rolle der Moderatorin und verlas im Anschluss an die Kartenabfrage die gesammelten Ideen, um diese auf einer vorbereiteten Moderationswand den einzelnen Fragestellungen zuzuordnen. An dieser Stelle ging es zunächst um die rein thematische Zugehörigkeit und das Aussortieren von problemfernen Ideen. Die Bewertung erfolgte in derselben Diskussion durch die teilnehmenden Schüler/-innen.

Die Gruppe erarbeitete dabei zu den Fragestellungen folgende Ergebnisse:

Worum geht es?

Es geht der Projektgruppe um die Stärkung und Unterstützung der Klassensprecher/-innen und der Schülervertreter/-innen in ihrer Arbeit am Gymnasium Grimmen.

Mit welchem Ziel?

Für alle Schüler/-innen die Mitwirkung, Mitentscheidung und Mitbestimmung

¹⁶⁶ vgl. Landesjugendring Niedersachsen e.V. 2006, S. 61

durch die Schülergremien an der Schule erfahr- und erlebbar zu machen.

Mit welchen Inhalten und Maßnahmen soll das Ziel umgesetzt werden?

Auf organisatorischer Ebene durch die Schaffung eigener Räumlichkeiten, Kontaktzeiten und Kommunikationsstrukturen.

Auf der inhaltlichen Ebene durch Verbesserung des Bekanntheitsgrades der Klassensprecher/-innen und Schülervertreter/-innen auf allen Schulebenen. Darüber hinaus soll als Basis für eine intensivere inhaltliche Arbeit der Gremien ein einheitlicher Kenntnisstand über die Aufgaben, Rechte und Pflichten vermittelt werden. Darauf aufbauend sollen weitere Aufgaben, die die inhaltliche Gestaltung des Schullebens betreffen, anknüpfen.

Welche spezifischen Gegebenheiten sind zu berücksichtigen?

In den vorangegangenen Schuljahren wurde auf der Klassensprecherebene kaum inhaltlich gearbeitet.

Die bisherige Schülervertretung am Gymnasium Grimmen setzt sich aus Schülern und Schülerinnen der 12. und 13. Klasse zusammen, die der Gremiumsarbeit nur noch für begrenzte Zeit zur Verfügung stehen. Der überwiegende Anteil der Klassensprecher/-innen und Schülervertreter/-innen sind „Fahrschüler/-innen“, d.h. sie sind auf den Schulbusverkehr angewiesen.

In einem weiteren Schritt ging es jetzt darum, dass Projekt zu planen und sich für ein Vorgehen zu entscheiden. Meine Aufgabe als Schulsozialarbeiterin bestand an dieser Stelle darin, der Projektgruppe eine Methode vorzustellen, die ihnen helfen konnte, diesen Projektschritt zu konkretisieren. Mit Hilfe von Literaturbeispielen erstellte ich ein Arbeitspapier, auf dem die weiteren notwendigen Projektaktivitäten aufgeschlüsselt werden:

Was ist zu tun? Welche Schritte sind notwendig? Welche Arbeitsteilung ist erforderlich? Wie sieht der Zeitplan aus?¹⁶⁷

Zur Erfassung der Ideen arbeitete ich an dieser Stelle mit der Methode der Zuruffrage.¹⁶⁸ Bei dieser Methode notiert die Moderatorin die Ideen zu den einzelnen Fragestellungen für alle gut sichtbar auf einer Moderationswand.

¹⁶⁷ vgl. Wiards/Butt 2006, S 21

¹⁶⁸ vgl. Hartmann/Funk/Arnold 2000, S. 93

Voraussetzung für die Nutzung dieser zeitsparenden Methode ist eine vertrauensvolle, durch gegenseitigen Respekt geprägte Gruppenatmosphäre, die in diesem konkreten Projekt zu diesem Zeitpunkt bereits gegeben war.

Es entstand eine rege Diskussion in der Projektgruppe. Hierbei stellten die Teilnehmer/-innen fest, dass die organisatorische Ebene sehr eng mit der inhaltlichen Ebene verbunden ist. Sie entschieden, zunächst einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Klassensprecher kennen lernen, sich austauschen und sich die notwendigen Kenntnisse aneignen könnten. Aus diesem Rahmen heraus könnten auch der Bedarf in Bezug auf regelmäßige Kontaktzeiten und Vorschläge für den Aufbau von Kommunikationsstrukturen ermittelt werden. Die Chancen, auf dieser Plattform neue engagierte Schülervertreter zu gewinnen, wären ebenfalls sehr gut. In dieser Phase des Planungsprozesses konnte ich der Projektgruppe meine gewonnenen Informationen zu den Klassensprecherseminaren und zu weiteren Kooperationspartnern als Anregung zur Verfügung stellen.

So entschied sich die Projektgruppe, als ersten Schritt zur Erreichung der angestrebten Ziele Klassensprecher-Seminare zu organisieren. Mit Hilfe des von mir vorbereiteten Arbeitspapiers, wurden die Arbeitsaufgaben erfasst und im Anschluss gemeinsam ein Zeitplan erstellt. Nachfolgend teilte sich die Projektgruppe freiwillig und selbstständig in zwei Arbeitsgruppen ein. Eine Arbeitsgruppe setzte sich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen auseinander, wie bspw. der Terminabsprache mit den Klassensprecher/-innen und der Schulleitung, dem Ort der Durchführung, der Raumabsprache, der Personenbeförderung sowie der Verpflegung. Die zweite Arbeitsgruppe stellte die inhaltlichen Kriterien zusammen. Sie erfasste die Themenschwerpunkte. Diese sollten das Kennen lernen der Klassensprecher/-innen, die Aufgaben, Rechte und Pflichten, den aktuellen Stand der Partizipationsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene, die Auseinandersetzung mit den derzeitigen Problemen, das Vorstellen von Beteiligungsmethoden sowie die Erarbeitung von neuen Kommunikationsstrukturen beinhalten. Darüber hinaus verständigten sie sich auf die Zusammenarbeit mit möglichen Kooperationspartnern.

In diesem zweiten Projektschritt der Projektplanung besteht die Aufgabe der Projektbegleiterin darin, Informationen, Wissen und Kontakte zu sammeln. Diese ergänzen die Vorüberlegungen der Projektbegleiterin und konkretisieren sich zu einem eigenen Projektplan. Die Rolle der Begleiterin und Moderatorin einnehmend, fließen diese Anregungen in die Projektphasen ein und können neue Impulse setzen. Verschiedene Moderationsmethoden, die von der Schulsozialarbeiterin in dieser Phase zur Verfügung gestellt werden, unterstützen die demokratischen Aushandlungsprozesse innerhalb der Projektgruppe. Durch geeignete Methoden erfolgt die Gestaltung sozialer Gruppenprozesse. Innerhalb dieser und aller weiteren Projektphasen ist das Einwirken und Moderieren gruppendynamischer Prozesse wesentlicher inhaltlicher Bestandteil der Projektbegleitung durch die Schulsozialarbeiterin. Dadurch wird ein gemeinsames planvolles Handeln der Beteiligten in allen Phasen des Projektes ermöglicht.

6.3 Projektschritt 3 – Handlungsorientierte Auseinandersetzung

Die sich aus der in Projektschritt 2 erfolgten Aufteilung in Arbeitsgruppen zur Vorbereitung des Klassensprecher-Seminars ergebenden Aufträge wurden nun wie in den nachfolgend beschriebenen Schritten von den beiden Arbeitsgruppen durchgeführt. Dabei dienten zwischenzeitliche Treffen dem Austausch des aktuellen Informationsstandes zwischen den Arbeitsgruppen. Gegebenenfalls wurden in der gesamten Projektgruppe anstehende Entscheidungen gemeinsam gefällt. Auch die Projektbegleiterin hatte somit die Gelegenheit, auf anstehende Gruppenprobleme einzugehen und ebenfalls einen aktuellen Überblick zu erhalten.

Die Arbeitsgruppe, die den Projektauftrag hatte, den organisatorischen Rahmen vorzubereiten, bearbeitete das Thema mit folgenden Handlungsformen:

- Kontaktaufnahme mit den Klassensprecher/-innen, um Meinungen zu erkunden

- Kontaktaufnahme zur Schulleitung, um Terminabsprachen zu treffen
- Ort der Durchführung suchen
- Schülertransportmöglichkeiten erfragen
- Verpflegungsmöglichkeiten und Kosten ermitteln
- Finanzierungsquellen erschließen
- Informationsmaterialien für die Klassensprecher/-innen und Lehrer/-innen erstellen

Dabei wurde als ein Zwischenergebnis von dieser Gruppe erarbeitet, dass aufgrund der Meinungserkundung bei den Klassensprecher/-innen eine Einteilung der Seminare in die Klassenstufen 7-9 und 10-13 erfolgen sollte. In Abstimmung mit der Schulleitung wurden daraufhin zwei Termine festgelegt, für die auch die Freistellung vom Unterricht erreicht werden konnte. Eine örtliche Herauslösung aus dem Schulkontext wurde von der Projektgruppe als wesentliches Kriterium für einen geeigneten organisatorischen Rahmen gesehen. Aus diesem Grund wählte die Projektgruppe die Seminarräume des Jugendhauses Alte Molkerei e.V. in Bad Sülze, dem Anstellungsträger der Schulsozialarbeiterin. Diese konnten wir im Rahmen meiner Arbeit als Schulsozialarbeiterin mietfrei nutzen. Darüber hinaus konnte auch der Schülertransport zum Seminarort und zurück mit den Kleinbussen des Vereins für Schüler/-innen und Schule kostenfrei abgedeckt werden. Ein Antrag bei dem bestehenden Schulförderverein des Gymnasiums sorgte für den nötigen finanziellen Rahmen, um die Verpflegung zu gewährleisten. Für die Klassensprecher/-innen und die Klassenlehrer wurde von der Arbeitsgruppe ein Informationsflyer erstellt.

Die Arbeitsgruppe, die sich mit der inhaltlichen Planung auseinandergesetzt hatte, bearbeitete das Thema mit folgenden Handlungsformen:

- Kontaktaufnahme zu Kooperationspartnern, wie dem Landesschülerrat sowie dem Netzwerk für Demokratie und Courage
- Inhaltliche Absprachen mit der Schulsozialarbeiterin als Projektbegleiterin
- Auswahl von Dokumentationsmöglichkeiten der Seminarergebnisse

Als ein Zwischenergebnis erklärte sich der Vorsitzende des Landesschülerrates bereit, die inhaltliche Gestaltung des Themenblockes Aufgaben, Rechte und Pflichten der Klassensprecher und der Schülervertretung zu übernehmen. Des Weiteren konnten Teammitglieder des Netzwerkes für Demokratie und Courage als Kooperationspartner für die Vorstellung von Moderationstechniken und Beteiligungsmethoden gewonnen werden. Von mir wurde die Rolle der Moderatorin in den Klassensprecherseminaren übernommen, die zum einen die gruppenspezifischen Prozesse anregt und gestaltet und darüber hinaus die Aufgabe hatte, die Diskussionsprozesse zu den weiteren inhaltlichen Schwerpunkten anzuleiten und zu moderieren.

Bei der inhaltlichen Planung der einzelnen Seminarbausteine waren die Berücksichtigung der verschiedenen Klassenstufen sowie der vorhandenen Kenntnisse der Klassensprecher/innen für den Seminarerfolg von großer Bedeutung. Die Dokumentation des Seminarverlaufs sollte fotografisch erfolgen.

In einem weiteren Treffen wurden die Zwischenergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen zusammengetragen. Erst dieses Zusammenfügen der Zwischenergebnisse aus den beiden Arbeitsgruppen ermöglichte den Entwurf eines Programmplanes für die jeweiligen Klassensprecherseminare.

In einem letzten Schritt wurden alle Kooperationspartner über den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf informiert.

Kompetenzen, die in diesem Projektschritt bei den Projektbeteiligten angeregt wurden, beziehen sich insbesondere auf die Fähigkeit zu kommunizieren, zu organisieren und zu kooperieren.

Die Durchführung der Klassensprecherseminare fand dann an zwei aufeinander folgenden Wochentagen im Oktober 2007 statt.

Meine Aufgabe als Projektbegleiterin bestand in dieser Phase darin, mit geeigneten Methoden die Gruppenprozesse innerhalb der Klassensprecherseminare anzuregen und zu gestalten. Geeignete Kennenlernmethoden wie bspw. ein Namensspiel, das Kennenlerninterview¹⁶⁹ und Bingo¹⁷⁰, sollten in

¹⁶⁹ vgl. Baer 1994, S. 208

kürzester Zeit Berührungängste abbauen und eine vertrauensvolle Seminaratmosphäre schaffen.

Die Aufgabe bei der Bingo-Methode bspw. besteht darin, Teilnehmer/-innen zu finden, auf die die vorgegebenen Merkmale oder Eigenschaften zu treffen. Um diese Informationen zu bekommen, müssen die Seminarteilnehmer/-innen untereinander Kontakt aufnehmen. Treffen die Aussagen auf die Mitspieler/in zu, wird der Name in die vorgegebenen Kästchen eingetragen. Die Mitspieler/-in, die zuerst eine Reihe waagrecht oder senkrecht mit unterschiedlichen Namen gefüllt hat, ruft laut Bingo und hat gewonnen. Die Methode erreicht zwei Ziele. Zum einen wiederholen die Teilnehmer/-innen noch einmal die Namen und zum anderen wird die Kontaktaufnahme zu bisher noch unbekanntem Teilnehmer/-innen angeregt und erleichtert. Die Methode ist sehr aktionsreich, sie richtet sich auf die Einbeziehung aller Teilnehmer/-innen und schafft in kürzester Zeit eine lockere Gruppenatmosphäre.

Bei der Methodenauswahl waren auch die altersmäßigen Unterschiede der Seminargruppen zu berücksichtigen. So ließ ich die „Bingo“-Methode in der Seminarplanung für die Klassenstufen 10 – 13 aus und baute das Partnerinterview intensiver aus. Jugendliche in diesem Alter verfügen erfahrungsgemäß über stärkere verbale Kompetenzen sowie eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung. Ein anschließender zweiter methodischer Baustein war die Erwartungsabfrage¹⁷¹. Mit deren Hilfe kann es der Moderator/-in im Verlauf des Seminars gelingen, eventuell noch nicht berücksichtigte Erwartungen in das Programm zu integrieren. Am Ende des Seminars soll eine Gegenüberstellung der Anfangserwartungen mit den gemachten Erfahrungen helfen, den Lernprozess zu reflektieren.

Unter Verwendung verschiedener Moderationsmethoden, die jeweils auch mit einem Wechsel der Sozialformen von der Einzelarbeit zur Kleingruppe, Großgruppe oder auch Plenumsarbeit verbunden waren, regte ich die Reflektion der Klassensprecher/-innen zum aktuellen Partizipationsstand auf der Klassen- und Schulebene an. Des Weiteren eröffnete dieser Prozess den Blick für neue Organisations- und Kommunikationsstrukturen am Gymnasium

¹⁷⁰ vgl. Evang. Landeskirche Meckl. 2000, S. 6

¹⁷¹ vgl. Hartmann/Funk/Wittkuhn 2000, S. 64-65

Grimmen. Die Ergebnisse wurden von mir auf einer Moderationswand visualisiert und von der Projektgruppe fotografisch festgehalten.

Der Vorsitzende des Landesschülerrates vermittelte in einer Gesprächsrunde auf der Grundlage des aktuellen Schulgesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern die Aufgaben, Rechte und Pflichten von Klassensprecher/-innen und Schülervertreter/-innen. Als Arbeitsgrundlage bekamen alle Seminarteilnehmer/-innen ein Exemplar ausgehändigt. Ergänzend wurde von mir mit der „Methode des idealen Klassensprechers“¹⁷² in dem Klassensprecherseminar 7-9 die Reflektion über die notwendigen Kompetenzen einer Klassensprecher/-in angeregt. Die Klassensprecher/-innen kamen so darüber ins Gespräch, wie eine Klassensprecher/-in sein sollte und über welche Kompetenzen sie bereits verfügen.

Einen weiteren Seminarbaustein, in dem sich die Klassensprecher/-innen verschiedene Beteiligungs- und Moderationsmethoden aneignen konnten, gestalteten die Teamer/-innen des Netzwerkes für Demokratie und Courage. Anschließend erprobten die Klassensprecher/-innen vorgestellte Moderations- und Beteiligungstechniken, indem sie fiktiv selbstgewählte Aktionen wie Klassenfahrten oder Klassenpartys organisierten.

Am Ende des Seminars sollten die Klassensprecher/-innen die Veranstaltung in einer positiven Stimmung verlassen und den festen Vorsatz haben, die erarbeiteten und beschlossenen Maßnahmen umzusetzen. Daher war es meine Aufgabe als Moderatorin, in einer abschließenden Runde nach offen gebliebenen Erwartungen zu fragen. Hier war der oben erwähnte Abgleich mit den anfangs visualisierten Erwartungen sehr hilfreich. Der Gruppenprozess konnte auf diese Weise zum Abschluss reflektiert werden. Es sollten bei den Teilnehmer/innen keine wesentlichen Zweifel hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit der erworbenen Kompetenzen verbleiben und bei allen sollte sich ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Aufgaben, in welchem Rahmen von ihnen in ihrer Funktion zu realisieren sind.

Verschiedene Feedback-Methoden ermöglichen eine Reflektion der Lernerfahrungen der Seminarteilnehmer/-innen und geben den Durchführenden

¹⁷² vgl. Klein/Thimm 2004, S. 88

eine konstruktive Rückmeldung über die Gruppe, die moderierenden Personen und die vermittelten Themen. Von mir wurde in diesem Projektzusammenhang die Handmethode verwendet, bei der symbolisch in visueller Form einzelnen Fingern einer Hand Aussagen zugeordnet werden. So symbolisiert der Daumen den Erfolg und die Aussage „Besonders gut gefallen hat mir...“, der Zeigefinger verkörpert den Hinweis „Anregungen und Lernerfahrungen waren für mich...“, der Mittelfinger steht für „Gar nicht gefallen hat mir...“, der Ringfinger veranschaulicht das Gefühl „Die Atmosphäre war hier...“ und der kleine Finger verdeutlicht die Aussage „Zu kurz gekommen ist mir...“.

Diese Rückmeldungen flossen in die Dokumentation des Projektverlaufes ein und gaben der Projektgruppe Hinweise darauf, in welchem Umfang die angestrebten Ziele erreicht wurden.¹⁷³

Die Projektgruppe setzte sich in diesem dritten Projektschritt in verschiedenen Handlungsformen mit der Problemstellung auseinander und erwarb in diesem Prozess Erfahrungen und Erkenntnisse. Diese bezogen sich in Vorbereitung der Seminare zum einen auf die Fähigkeit innerhalb der Arbeitsgruppen im Team zu agieren. So mussten Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt, Konflikte bewältigt sowie Arbeitsaufträge verteilt und eigenverantwortlich ausgeführt werden. Organisatorische Fähigkeiten, wie die der Zeiteinteilung, des schnellen Kontaktaufbaus zu verschiedenen Kooperationspartnern sowie der Erschließung materieller Ressourcen gehörten ebenso dazu, wie die sozialen Fähigkeiten der Kooperation, des Umgangs mit Konflikten, der Verantwortungsübernahme sowie der Kommunikationsfähigkeit. Darüber hinaus eigneten sie sich auf den Seminaren Kenntnisse zu den Mitwirkungsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene und deren gesetzlichen Grundlagen an. Sie erwarben Methodenwissen für die Anleitung von Moderations- und Beteiligungsprozessen auf Klassen- und Schulebene. Innerhalb dieses Seminarrahmens wurden vielfältige Lernprozesse angeregt, die den Teilnehmer/innen die Möglichkeit einer Reflektion ihrer eigenen Rollen eröffneten.

¹⁷³ Siehe Anhang: Anl. 1 bis 6

In der Rolle der Projektbegleiterin unterstützt die Schulsozialarbeiterin die Arbeitsgruppe in der handlungsorientierten Phase dabei, materielle und soziale Ressourcen zu erschließen. Während der Klassensprecherseminare moderiert, gestaltet und begleitet die Schulsozialarbeiterin die Lernprozesse.

6.4 Projektschritt 4 – Präsentation und Reflexion

Ausgestattet mit neuen Erkenntnissen in Bezug auf die Mitwirkungsmöglichkeiten in Klassen- und Schulkonferenzen, suchte die Schülerversretung, in den Schulalltag zurückgekehrt, sofort den Kontakt zur Schulleitung. Das Seminar hatte ihre Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein gestärkt, um in ihrem Gespräch mit dem Schulleiter ihre Bedürfnisse nachdrücklicher formulieren zu können. Das Gespräch wurde von beiden Seiten sehr konstruktiv geführt. So zählten ein selbstständig verwalteter Raum für die Schülerversretung, das Aufstellen einer Infowand in der Aula und die Zusicherung der Schülerversretung, konkrete Ziele und die dafür notwendigen Maßnahmen für das Schulprogramm zu erarbeiten, zu den konkreten Ergebnissen.

Der Wunsch aller Klassensprecher/-innen nach einem regelmäßigen Kontakt- und Informationsaustausch untereinander war eine weitere Erkenntnis des Klassensprecherseminars. Verbindlich einigten sich alle Klassensprecher/-innen auf ein jeweils am zweiten Montag jeden Monats im Schülercafé des Gymnasiums abzuhaltendes Treffen. Darüber hinaus wurde für die Zukunft festgelegt, dass alle Klassensprecher/-innen täglich zu festen Sprechzeiten in der Frühstückspause die Möglichkeit erhalten, im Büro der Schülerversretung Kontakt mit dieser aufzunehmen. Um die Kommunikationsstrukturen sowie die Öffentlichkeitsarbeit weiter auszubauen, wurde im Eingangsbereich des Gymnasiums eine Informationstafel installiert. Die Schüler/-innen und Lehrer/-innen sollen so auf die Aktivitäten der Schülerversretung aufmerksam gemacht werden. Gleichzeitig wird auf diese Weise der Informationsfluss an alle Klassensprecher/-innen gewährleistet. Die Projektgruppe nutzte diese Plattform, um die Ergebnisse ihrer Dokumentation zu präsentieren.

Der Vorsitzende der Schülerversretung eröffnete im Internetportal www.schuelervz.de eine Gruppe mit dem Namen „Klassensprecher Gymnasium Grimmen“. Alle Klassensprecher/-innen haben die Möglichkeit, sich dort anzumelden, und können sich für den Informationsaustausch jederzeit einloggen.

Einen Monat nach Beendigung der Klassensprecherseminare lud die Schülerversretung zur Schülerratswahl ein. Ein Projektziel bestand auch darin, jüngere engagierte Schülerversreter/-innen zu finden, da sich der bisherige aktive Kern im Abiturjahr befand. Im Vorfeld der Schülerratswahl hatte die Schülerversretung bereits auf den eingeführten regelmäßig am Montag stattfindenden Treffen als besonders engagiert erlebte Klassensprecher/-innen angefragt und auch mich als Projektbegleiterin um Anregungen gebeten, da aufgrund der Alterszusammensetzung keiner der bisher in der Schülerversretung vertretenen Schüler/-innen das Seminar für die Jahrgangsstufen 7-9 persönlich miterlebt hatte. Als Wahlergebnis konnten vier neue Klassensprecher/-innen der Klassen 8-11 für den Schülerrat gewonnen werden.¹⁷⁴

Weitere sechs Wochen später initiierte die Schülerversretung einen Aufruf unter dem Motto „Jung, engagiert und eine Menge Ziele vor Augen“ mit der Bitte um Mitarbeit bei der Gestaltung des Schullebens. Die Schülerversretung schlug die Bereiche Paarlauf¹⁷⁵, Schülerzeitung, Schulhomepage, Schulhofgestaltung, Tag der offenen Tür und Auszeichnung engagierter Schüler/-innen vor. Auf vorbereiteten Listen, die durch die Klassensprecher/-innen in den Klassen verteilt wurden, konnten sich Schüler/-innen für den jeweiligen Bereich bis Ende Januar 2008 eintragen.¹⁷⁶ Auf einem Treffen der Klassensprecher/-innen im Februar wurde eine Auswertung der Listen zur Schülermitwirkung vorgenommen und Gruppenleiter/-innen bzw. Ansprechpartner/-innen für die einzelnen Bereiche festgelegt. Für den Bereich Auszeichnung engagierter Schüler/-innen konnte keine Gruppe zusammengestellt werden. Der Ansprechpartner für die Schulhofgestaltung hatte bereits eine

¹⁷⁴ Siehe Anhang: Anl. 7

¹⁷⁵ Traditionelles Sportereignis am Gymnasium Grimmen unter Einbeziehung aller Schüler, welches jedes halbe Jahr stattfindet.

¹⁷⁶ Siehe Anhang: Anl. 8

Schülerumfrage gestartet.¹⁷⁷ Die Auswertung erfolgte nun in der zuständigen Gruppe. Die Ergebnisse wurden an der Infotafel und auf der Online-Plattform für allen Interessierten zugänglich gemacht.

Erstmalig erarbeitete die Schülervertretung, insbesondere der Schülersprecher, eine multimediale Präsentation zu der Arbeit der Schülervertretung am Gymnasium Grimmen. Am Tag der offenen Tür im März 2008 wurde diese an einem eigenen Stand der breiten Öffentlichkeit präsentiert.¹⁷⁸

Zusammenfassend lassen sich die erzielten Ergebnisse unterschiedlichen Produkttypen zuordnen.

Bei Nutzung der bereits in Kapitel 5.3. aufgeführten Produkt-Typengruppen von Dunker und Götz lassen sich die Produkte dieser Projektarbeit folgendermaßen zuordnen:

	Innere / interne Produkte	Äußere / externe Produkte
Abgeschlossene Produkte	<p>1. Wissen und Fertigkeiten als abrufbares Repertoire:</p> <p>Aneignung von Wissen über Rechte, Aufgaben und Pflichten eines Klassensprechers und der Schülervertretung, Umgang mit dem Schulgesetz, Aneignung von Moderations- und Beteiligungsmethoden</p>	<p>2. Vorzeigbare Gegenstände und Aktionen:</p> <p>Klassensprecherseminar, Informationstafel, eigenes Büro, fotografische Dokumentation der Seminare, mediale Präsentation der Arbeit der Schülervertreter, regelmäßige Treffen der Klassensprecher, Schülerratswahl, eigene Online-Plattform, Aktion Schüleraufruf zur Gestaltung des Schullebens,</p>

¹⁷⁷ Siehe Anhang: Anl. 9

¹⁷⁸ Siehe Anhang: Anl. 10

	Innere / interne Produkte	Äußere / externe Produkte
Offene Produkte	<p>3. Identitätsfördernde und persönlichkeitsgebundene Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen:</p> <p>In der Schülervertretung und als Klassensprecher z. B. die Erkenntnis, dass in der Teamarbeit, unterschiedliche Meinungen auftreten können. Daraus erwächst die Einsicht, dass der Einzelne kompromissfähig sein sollte. Die Fähigkeit zur Kompromissbereitschaft beinhaltet zuzuhören, das Wort zu ergreifen, Vorschläge zu unterbreiten, Bedürfnisse zu artikulieren, Kompromisse zu finden und auch sich zurückzunehmen. Diese Fähigkeiten können sich die Teilnehmer im Projektverlauf umfassend aneignen. Sie sind Bestandteil der Fähigkeit zu kooperieren und können eine positive Einstellung zur Teamarbeit bewirken.</p>	<p>4. Verbesserung von Situationen, Handelnde Beeinflussung von Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen:</p> <p>Mitwirkung am Schulprogramm, Gestaltung des Schullebens durch die Mitwirkung in den Bereichen:</p> <p>Schulhofgestaltung, Schülerzeitung, sportlicher Höhepunkt (Paarlauf), Tag der offenen Tür</p> <p>Kommunikations- und Organisationsstrukturen verbessert durch:</p> <p>Eigenes Büro für die Schülervertretung, Infotafel, Onlineplattform, regelmäßige Treffen aller Klassensprecher</p>

Tab. 3¹⁷⁹

¹⁷⁹ vgl. Dunker/Götz 1984, S. 137

Anhand dieser Produkte überprüfte die Projektgruppe in diesem vierten Projektschritt die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit. Haben wir unser Ziel erreicht? War die Problembearbeitung sinnvoll und befriedigend für die Projektgruppe? Inwieweit ist uns eine öffentliche Präsentation unserer Ergebnisse bereits gelungen?

Während dieser Phase der weiteren Produktentstehung nach den Klassensprecherseminaren wurde ich als Schulsozialarbeiterin von der Schülervertretung nur noch punktuell in meiner Rolle als Projektbegleiterin angefragt. Der Schülersprecher und die Stellvertreterin suchen regelmäßigen Kontakt, jedoch überwiegend, um mich über die laufenden Aktivitäten zu informieren. In Vorbereitung einzelner Aktivitäten stehe ich weiterhin der Projektgruppe beratend und unterstützend zur Seite. Die Schülervertretung agiert, von den Ergebnissen ihrer Arbeit bestärkt, zunehmend selbständig und eigenverantwortlich.

In einem Abschlusstreffen wurde der siebenmonatige Projektverlauf von der gesamten Projektgruppe ausgewertet und reflektiert.

Welche Ziele wurden erreicht? Wie zufrieden sind wir mit dem Ergebnis? Welche Lernerfahrungen haben wir gemacht?

In Projektschritt 2 wurde die Zielstellung definiert, für alle Schüler/-innen die Mitwirkung, Mitentscheidung und Mitbestimmung durch die Schülergremien an der Schule erfahr- und erlebbar zu machen. Der Grad der Zielerreichung lässt sich an folgenden Ergebnissen ablesen. Die Klassensprecher/-innen konnten sich im Rahmen der Klassensprecher-Seminare, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, um ihre Rolle als Klassensprecher/-innen auf Klassen- und Schulebene besser zu reflektieren und aktiver auszufüllen. Durch den nachhaltigen Aufbau von strukturellen und die Verbesserung der informellen klassenübergreifenden Kommunikationsstrukturen verfügen die Schüler/-innen über bessere und schnellere Möglichkeiten zum Informationsaustausch, die erstmals eine strukturierte und effektive Rückkoppelung auf Klassenebene ermöglichen. Die aufgeführten Beispiele der Schülerratswahl, der Schulhofumfrage sowie der Aktion Schüleraufforderung zur Gestaltung des Schullebens unterstreichen diese Aussagen und wirken sich auf alle Schüler/-innen dieser Schule aus. Aktionen zur Öffentlichkeitsarbeit, wie die

Informationstafel in der Aula sowie die Präsentation der Arbeit der Schülervertretung am Tag der offenen Tür, schaffen den gewünschten Bekanntheitsgrad auf der Klassen- und Schulebene. Dadurch wird auch die Ausübung der Rolle als Klassensprecher/-in oder Schülervertreter/-in gegenüber der Gesamtheit der Schüler/-innen transparenter.

Die Projektgruppe war mit den zusammengestellten Ergebnissen sehr zufrieden. Inwieweit dieser angeschobene Prozess zu Beginn des neuen Schuljahres fortgeführt werden kann, hängt sehr stark vom Engagement und der Verantwortungsbereitschaft der neu zusammengesetzten Schülervertretung ab. Diese Tatsache wurde ebenfalls in der Projektauswertung diskutiert.

Die Reflexion der Lernprozesse in der Gruppe erfolgte bezogen auf die Aneignung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie auf den Zuwachs an Methoden- und Sachkompetenzen.

Fragen zum Projektverlauf dienten unter anderem der Beurteilung des Erfolgs bei der Anregung methodischer Kompetenzen. Wurde innerhalb des Projektverlaufs der Zeitplan eingehalten? Was war bei der Projektplanung zu beachten? Wurde alles berücksichtigt? Wurden alle Ziele erreicht? Wann und wobei traten Probleme auf und wie wurden diese gelöst?

Kompetenzen, die hierbei angeregt wurden, beziehen sich auf die Organisations- und Kommunikationsfähigkeit, auf das Durchhaltevermögen, auf die Zielstrebigkeit sowie die Fähigkeiten beim Lösen von Problemen.

Die Reflektion des Gruppenprozesses ermöglichte das eigene Gruppenverhalten, das der anderen Teammitglieder und den Umgang innerhalb der Gruppe intensiv zu analysieren. Fragen nach der Beteiligung aller Mitglieder der Projektgruppe, dem Umgang mit Konflikten, der Kommunikationskultur, der Kooperationsbereitschaft und nach der gegenseitigen Unterstützung reflektierten die sozialen Lernerfahrungen innerhalb der Projektgruppe.¹⁸⁰

Eine Vielzahl sozialer und personaler Kompetenzen, wie Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Kompromissfähigkeit, Verantwortungs-

¹⁸⁰ vgl. Reich 2006 (CD-Rom)

übernahme, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit, Offenheit, Selbstbewusstsein sowie Selbsterkenntnis, wurden in diesem Projekt angeregt.

Fragen nach der Aneignung von Wissen im Rahmen des Projektes sollten den Zuwachs an Sachkompetenz reflektieren. Hier wurde primär der Wissenszuwachs in Bezug auf Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der Klassen- und Schulebene betrachtet. Konkrete Ergebnisse des erzielten Wissenszuwachses werden sichtbar bei dem erfolgreichen Aufbau einer Organisations- und Kommunikationsstruktur, der intensiven Mitarbeit am Schulprogramm sowie der aktiven Gestaltung des Schullebens am Gymnasium Grimmen durch die Mitwirkung in den Bereichen: Schulhofgestaltung, Schülerzeitung, sportlicher Höhepunkt (Paarlauf) und Tag der offenen Tür.

Primäre Grundlage für den Rahmen, in dem dieser Zuwachs erfolgen kann, stellt das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern dar. Die angeeigneten Kenntnisse und die daraus resultierenden Erkenntnisse wurden von den Klassensprechern und den Schülervertretern unmittelbar in den Schullalltag transferiert.

Anregungen, Optimierungsvorschläge sowie ein Feedback bezogen auf die Rolle der Projektbegleiterin bildeten den Abschluss der Projektauswertung.¹⁸¹

Anregungen und Optimierungsvorschläge der Projektgruppe bezogen sich auf die inhaltliche und organisatorische Ebene. Die Organisation und Durchführung von Klassensprecher-Seminaren in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin sollen zukünftig fester Bestandteil der Arbeit der Schülervertretung sein. Diese sollen jeweils zu Beginn eines neuen Schuljahres die Basis einer konstruktiven Zusammenarbeit von Klassensprecher/-innen und Schülervertretung bilden. Das Beachten ausreichender Pausen, die stärkere Einbeziehung spielerischer Methoden, das Eingehen auf die Schülermotivation innerhalb der Klassen sowie auf das Verhältnis zwischen Schüler/-innen und Klassensprecher/-in wurden als konkrete Optimierungsvorschläge zur inhaltlichen Seminar- und Projektgestaltung genannt.

Die Projektbegleiterin wurde als freundlich, offen, interessiert, beratend und

¹⁸¹ vgl. Reich 2006 (CD-Rom)

unterstützend wahrgenommen.

Zum Abschluss dieses vierten Projektschrittes ist es Aufgabe der Projektbegleiterin, die gemeinsamen Lernprozesse innerhalb der einzelnen Projektschritte mit der Projektgruppe zu reflektieren und zu evaluieren. Die Evaluation erfolgt auf der Grundlage der Projektprodukte. Anhand dieser gelingt es, den Projektverlauf im Nachhinein zu bewerten und zu beurteilen. Die Projektevaluation ermöglicht, Erfahrungen, Meinungen, Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten vor und nach einem Projekt zu erheben. Mit Hilfe der im Projektverlauf erarbeiteten Ergebnisse erfolgt darüber hinaus eine Überprüfung des Grades der Zielerreichung.

Fassen wir die Lernerfahrungen innerhalb dieses Projektes zusammen, lassen sich folgende Erkenntnisse gewinnen. Die Projektgruppe machte Erfahrungen in der Teamarbeit. Sie konnte erfahren, welche Rolle der Einzelne dabei einnimmt und wie Konflikte innerhalb des Gruppenprozesses gelöst werden können. Weitere Lernerfahrungen betrafen die Möglichkeiten der sachbezogenen Problemlösung, die Erkenntnisse mit welchen Anforderungen die Organisation und inhaltliche Gestaltung eines Seminars verbunden sind, wie Kommunikations- und Organisationsstrukturen aufgebaut werden und was demokratisches Handeln an der Schule praxisbezogen bedeutet. Nach Deweys Konzept beinhaltet das Projekt: „Lernen am konkreten Gegenstand der sozialen Umwelt durch aktive Auseinandersetzung mit diesem als dialektisches Verhältnis von Aneignung sozialer Realität und Einwirken auf diese.“¹⁸² Auf diese Weise erfolgten auch die Lernprozesse der Schülervertreter/-innen im vorgestellten Projekt. Sie haben sich durch die aktive Auseinandersetzung mit Problemen aus ihrem Lebensraum Schule die soziale Realität in der Schule angeeignet. In dieser Auseinandersetzung erarbeiteten sie sich eigenständig Lösungen, deren Umsetzung nachhaltig auf ihre soziale Realität einwirkt. So wird es ihnen möglich, Schule als ihren sozialen Erfahrungs- und Lebensraum mit zu gestalten.

Die Projektgruppe konnte durch ihr praktisches Handeln in demokratischen Prozessen innerhalb der realen Projektsituation Erfahrungen sammeln.

¹⁸² Schell 2003, S. 155

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen setzte bei den Projektteilnehmer/-innen ein Erkenntnisprozess ein, der innerhalb, und vermutlich auch außerhalb, des Lebensraums Schule nachhaltig Einfluss auf ihre Einstellungen, Einsichten sowie die Fähigkeit zur Aneignung von Kompetenzen hat und haben wird.

Der Kerngedanke der Projektmethode „Learning by doing“ bildete also die Grundlage für die informellen Lernprozesse der Projektteilnehmer.

Informelle und non-formale Lernprozesse charakterisieren die Dimensionen Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns, Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen und Lebensbewältigung.¹⁸³

Das dargestellte Projektbeispiel verdeutlicht, dass mit der Umsetzung von Deweys Projektmethode diese aufgeführten Dimensionen und damit non-formale und informelle Bildung im Jugendalter wirksam angeregt werden können.

¹⁸³ vgl. BMBF 2004, S. 24-25

7 Fazit

"Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir."

(Seneca, röm. Dichter und Philosoph [4 v.- 65 n.Chr.])

Mit diesem Ausspruch wurde bereits zu damaliger Zeit auf die Diskrepanz zwischen schulischer Lernwelt und alltäglicher Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hingewiesen. Grundlegende gesellschaftliche Veränderungen, die einhergehen mit zunehmenden Unsicherheiten über die gesellschaftliche und die persönliche Zukunft und neue Anforderungen an die Qualifikationen der nachwachsenden Generationen, erfordern von den Jugendlichen wachsende personale und soziale Kompetenzen. Kompetenzen, die benötigt werden, um das Leben eigenverantwortlich gestalten und bewältigen zu können. Auch die Politik und die Sozialgesetzgebung bauen verstärkt auf diese Kompetenzen. Das System Schule ist jedoch bisher nicht ausreichend in der Lage, auf diese neuen Anforderungen zu reagieren und für die Jugendlichen die notwendigen Möglichkeiten der Kompetenzaneignung zu gewährleisten. Dass dieses Missverhältnis nicht nur innerhalb des Systems Schule bekannt ist, habe ich in meiner Diplomarbeit aufgezeigt. Im Zusammenhang mit der Kritik daran, werden immer wieder auch pädagogische Ansätze diskutiert, um das Lernen verstärkt auf das Leben zu beziehen. Die Projektmethode nach Dewey kann ein solcher Ansatz sein. Die Schulpraxis zeigt jedoch, dass das Projekt als Sammelbegriff für viele Aktionen steht. Diese haben nur ansatzweise einen Bezug zur ursprünglichen Projektidee und den integrierten Lernprozessen. Hinzu kommt als Anwendungsvoraussetzung die Bereitschaft und das Engagement der Lehrer/innen, sich auf diese neue Lernmethode einzulassen. Die aufgeführten Umfragen ermittelten große Ressourcen.

Was kann das System Jugendhilfe hierbei tun? Schule und Jugendhilfe haben eine gemeinsame Zielgruppe, einen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag und stellen beide wichtige Bereiche der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dar.

Schon heute ist die Jugendarbeit zu einem unverzichtbaren Akteur in den Bildungsprozessen junger Menschen geworden. In ihrer subjektorientierten Bildungsperspektive stellt sie ungleich mehr, als zum Beispiel die Schule, die gesamte Person und Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihrer non-formalen und informellen Bildungsprozesse.

Erwachsenwerden ist ein immer schwieriger werdendes Projekt. Sein Leben erfolgreich zu gestalten und zu bewältigen, beinhaltet, für sich ein eigenes Lebensmodell zu finden, es mit einem selbstgewählten Sinn zu füllen, Werte und Lebensziele zu definieren, aber auch, Konflikte, Spannungen, Niederlagen auszuhalten und konstruktiv zu verarbeiten.

Angesichts der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen sind von beiden Sozialisationsinstanzen neue Wege gefragt, um angemessen auf diese Veränderungen zu reagieren. Konkret bedeutet dies, sinnvolle Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und auch zu praktizieren. Schulsozialarbeit, als Gelegenheitsstruktur für den Kompetenzerwerb in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration von Jugendlichen, kann eine solche sinnvolle Kooperationsform am Lernort Schule darstellen. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit ist geeignet, sich als eine wirksame Gelegenheitsstruktur für Bildungsprozesse zu qualifizieren.

Die Anwendung der Projektmethode durch die Schulsozialarbeiter/-in ermöglicht, informelle und non-formale Bildungsprozesse anzuregen. In Deweys Projektmethode finden sich die Handlungsprinzipien der Jugendarbeit wieder, sodass sich Sozialpädagoginnen bei dieser Methode entsprechend ihrem Berufsverständnis in der Rolle der Begleiter/-in, der Impulsgeber/-in und der Moderator/-in engagieren können. Dennoch lässt sich feststellen, dass die Projektarbeit keine eigene sozialpädagogische Bildungsmethode darstellt. Dass sie geeignet ist, den sozialraum- und lebensweltbetonten Blick der Jugendarbeit in Bildungsarbeit umzusetzen, habe ich am Beispiel meines Projektes mit Schülervertreter/-innen des Gymnasiums Grimmen belegt. Der Bildungsaspekt aus sozialpädagogischer Sicht liegt hier in der Gestaltung der Schule als sozialem Lebens- und Erfahrungsraum für die Jugendlichen. Ziel muss es dabei sein, dass der Sozialraum Schule die Ressourcen bereitstellt, die für den sozialen und personalen Kompetenzerwerb von Jugendlichen

notwendig sind. Bezogen auf Deinets Bildungstheorie, stellt Jugendarbeit den Jugendlichen damit einen gestaltbaren Aneignungs- und Bildungsraum zur Verfügung.¹⁸⁴ Jugendarbeit kann somit auch Bildungsarbeit am Lernort Schule sein.

Die Jugendarbeit hat mit ihrer subjektorientierten Perspektive das Potential, als kompetenter Partner in Sachen Bildung am Lernort Schule einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen des Bildungsprozesses zu nehmen. Jugendarbeit in der Kooperationsform Schulsozialarbeit ist leider immer noch kein Standard an deutschen Schulen. Einiges ist jedoch in Bewegung gekommen. Der Ausbau der Ganztagschulen kann als Chance für die Schulsozialarbeit gesehen werden, da diese bessere Rahmenbedingungen für die Realisierung sozialpädagogischer Handlungsprinzipien gegenüber herkömmlichen Schulen bieten können. Im Zuge der Umgestaltung vieler Schulen zu Ganztagschulen wird eine Öffnung zu externen Kooperationspartnern, unter anderem auch zu weiteren Trägern der freien Jugendhilfe angestrebt. Diese bieten bspw. vielfältige Angebote zur kulturellen und politischen Bildung im Rahmen der Ganztagschule an, sodass auf diesem Weg ebenfalls die Möglichkeit besteht, Projektangebote der Jugendarbeit zu integrieren und damit auch variable und differenzierte Lernarrangements zu ermöglichen.

Die in den vergangenen Jahren meiner Tätigkeit gesammelten vielfältigen Erfahrungen haben mir immer wieder gezeigt, dass der Erfolg von Lernprozessen auch im Rahmen von Projektarbeit nicht in jedem Fall gewährleistet werden kann. In dem von mir aufgeführten Beispiel ist die Anregung und Förderung von Lernprozessen besonders gut gelungen. Auftretende Schwierigkeiten, mit denen die Jugendarbeit am Lernort Schule häufig konfrontiert wird, sind z.B. fehlende Motivation bei Schüler/-innen oder Lehrer/-innen innerhalb der Projektkooperation, das Durchhaltevermögen einiger Projektteilnehmer/-innen, die unterschiedlichen sozialen und personalen Voraussetzungen innerhalb der Projektgruppe, unkooperative Lehrer/-innen, desinteressierte Schulleitungen, die fehlende Flexibilität im Schulablauf sowie die fehlende Akzeptanz gegenüber der Arbeit oder der Person der

¹⁸⁴ vgl. Deinet 2004, S. 113-115

Schulsozialarbeiter/-in.

Zu diesen aufgeführten Problemkonstellationen kommt erschwerend hinzu, dass Jugendarbeit einen Bildungsanspruch geltend macht, der aber, gerade auch gegenüber der Schule, in bisher unzureichendem Maße vertreten wird. Eine Ursache ist sicher darin zu sehen, dass die Praxis über keine theoretisch sozialpädagogisch fundierten Bildungskonzepte zur Förderung von Aneignung sozialer und personaler Kompetenzen durch Sozialpädagogen am Lebensort Schule verfügt. Jugendarbeit sollte genau definieren, was dieser Handlungsbereich zur Bildung am Lebensort Schule beitragen kann.

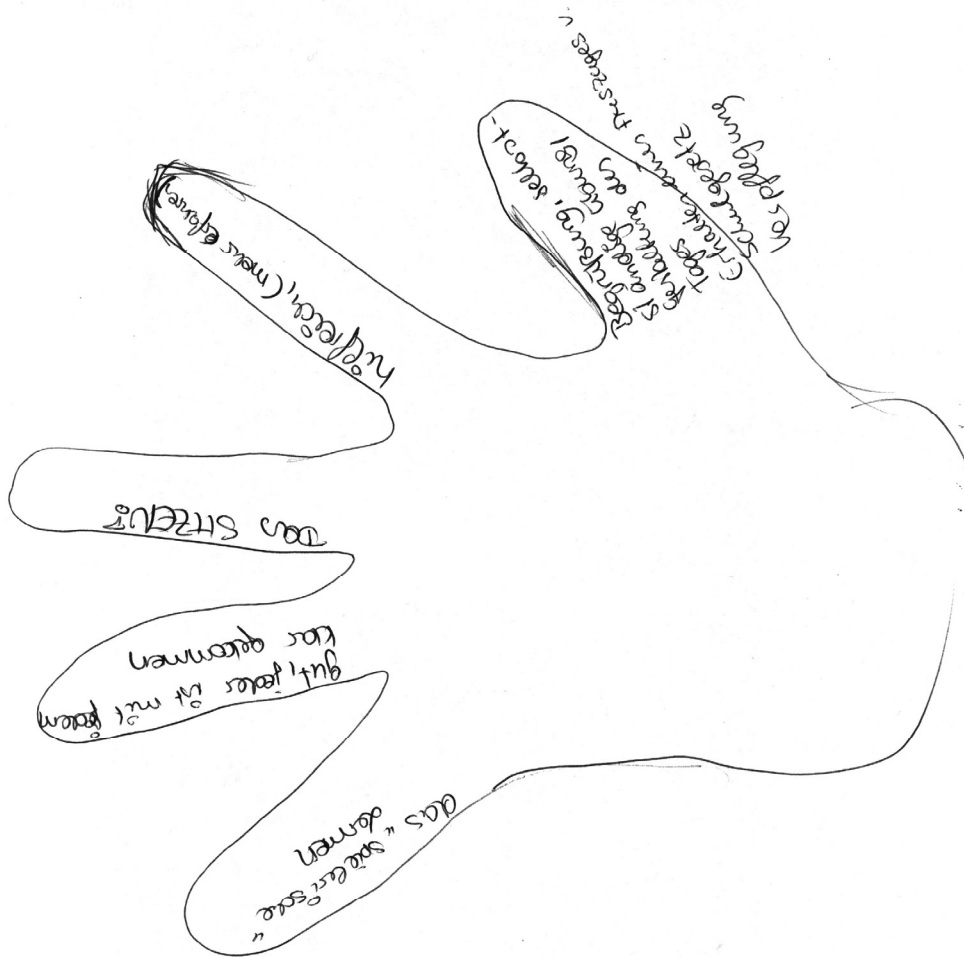
Jugendarbeit als Bildungsarbeit bedeutet demzufolge auch Bildungsprozesse transparent und messbar in Form von ausgewiesenen Kompetenzen zu machen. So bleibt es zukünftige Aufgabe der Jugendarbeit, verstärkt Instrumente zur Kompetenzmessung zu entwickeln. Der Kompetenznachweis Kultur sowie einige Zertifizierungsbeispiele und Passaktivitäten vor allem aus dem Bereich der Medienkompetenz weisen verstärkt in diese Richtung. Die Erfassung und eventuelle Zertifizierung von Kompetenzen erfolgt in diesen Beispielen im partizipativen Verfahren mit den Jugendlichen. Dennoch stellt sich die Frage nach dem Sinn und auch der Möglichkeit der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen der Jugendarbeit. Aus meiner Sicht bleibt es eine Gradwanderung, Jugendarbeit als Bildungsarbeit in eine messbare Größe zu transformieren und damit auch den Ansprüchen auf allgemeine Verwertbarkeit zu unterwerfen, ggf. bis hin zu einer standardisierten Zertifizierung. Die Abgrenzung zur formalen Bildung könnte sich dann als problematisch erweisen und mit dem Bildungsverständnis der Jugendarbeit kollidieren.

Dennoch sollte sich die Jugendarbeit verstärkt nach außen das Ziel setzen, in Gesellschaft und Öffentlichkeit die Möglichkeiten der Jugendarbeit als Bildungsinstanz bekannter zu machen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung eines eigenen Bildungsprofils.

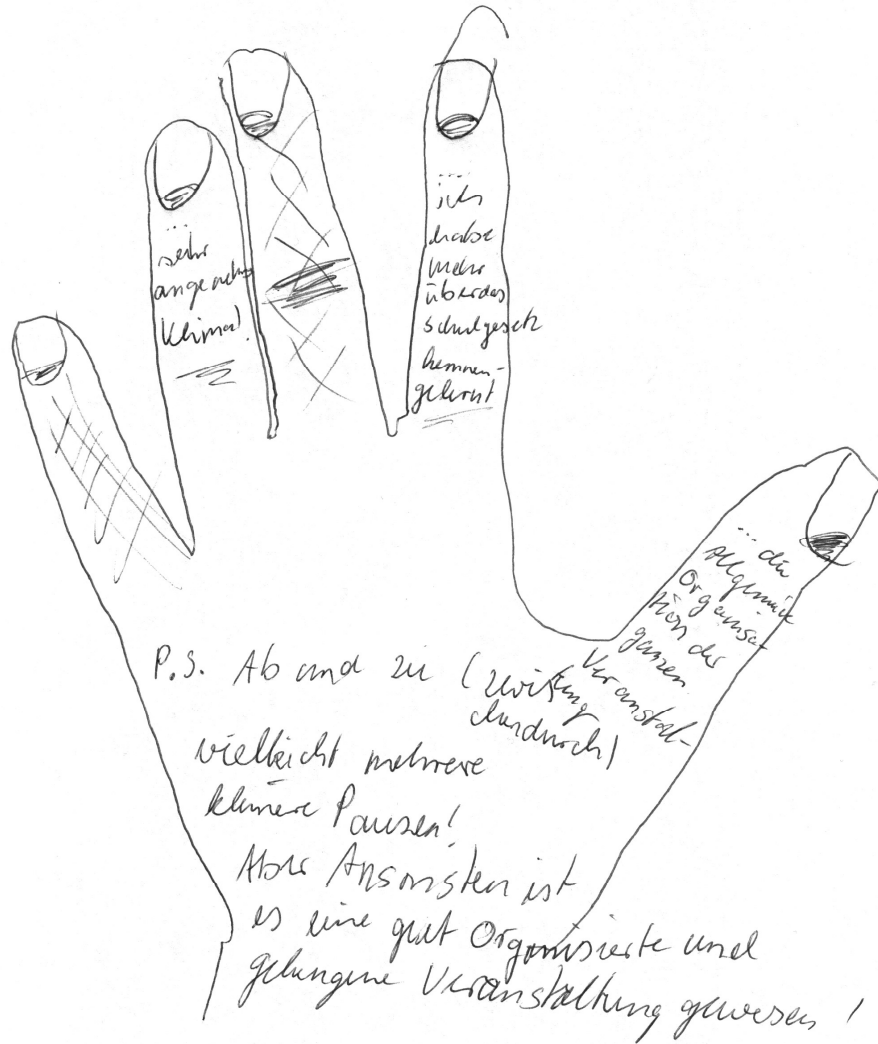
Das Ziel nach innen kann nur heißen, die Bildungsarbeit auf fachlicher Ebene zu verankern, zu diskutieren und vor allem auch handlungspraktisch zu konkretisieren. Ein Leitfaden für die Praxisarbeit wird dringend benötigt.

Anhang

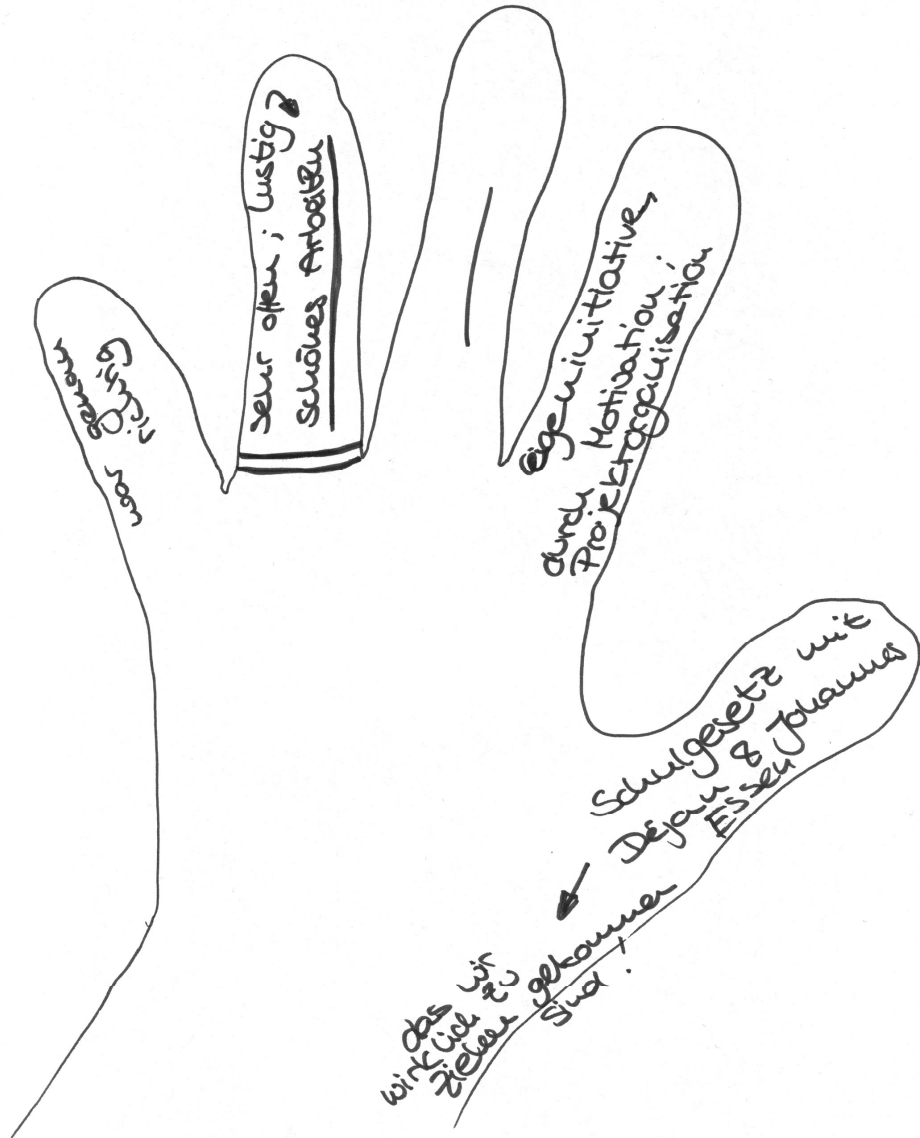
Anlage 1



Anlage 2



Anlage 3



Anlage 4



Anlage 5

Motivationen

die eigentliche Pflicht von VS

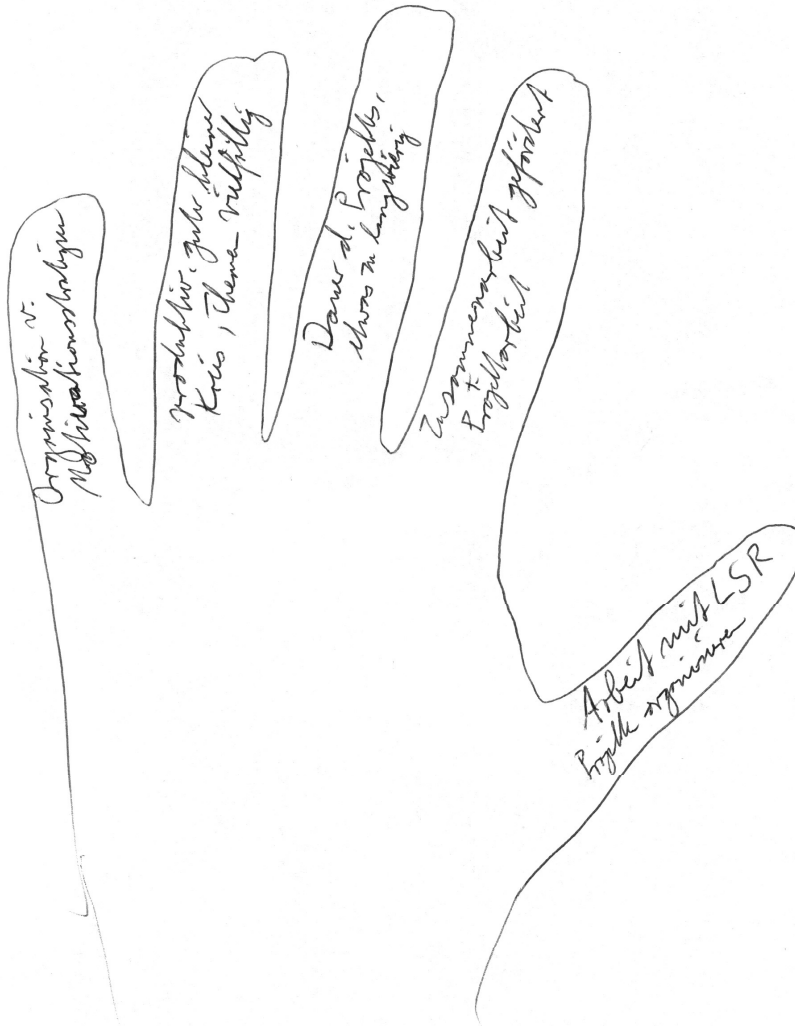
sehr locker, lustig, entspannt

es war etwas viel für einen Tag

Klassenversammlungen Fachschaftsversammlungen

... dass sich alle eingebracht haben
... dass ein fester Termin vereinbart wurde

Anlage 6



Anlage 7

Die Schülerratswahl vom 7. November 2007 brachte folgendes Ergebnis:

- 1. stellvertretender Schülersprecher:** Johannes Bagdenand
- 2. Schülervertreter in der Schulkonferenz:** Wiegand Körber

Zusammensetzung der Schülervertretung:

- **Schülersprecher:** Georg Günther
- **Stellv. Schülersprecher:** Johannes Bagdenand
- **Schülervertreter in der Schulkonferenz:**

Anja Greinacher
Amélie Rübcke v. Veltheim
Wiegand Körber
Juliane Neetz
Simon Broß
Georg Günther

Umfragebogen zum Thema Schulhof

!!Achtung dieser Fragebogen ist ANONYM!!

Mit dieser Umfrage möchten wir, die Schülervertreter des Grimmener Gymnasiums, uns für eine weitere Gestaltung des Schulhofes einsetzen.

Um die Atmosphäre des Schulhofes verbessern zu können, würden wir uns freuen, wenn ihr uns folgende Fragen bitte beantwortet.

1. Was würde euch dazu anregen, auf den Schulhof zu gehen, also welche Vorschläge habt ihr, um den Schulhof interessanter zu machen (z.B. Basketballkorb, Spielzeugverleih, Volleyballfeld). Macht bitte nur einen Vorschlag!

2. Würdet ihr euch bereit erklären, mit anderen dafür zu sorgen, dass die Vorschläge umgesetzt werden und die umgesetzten Ideen erhalten bleiben?

Ja

Nein

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens.
Bei Interesse an einer Arbeitsgruppe „Schulhofgestaltung“ und/oder Fragen meldet euch im Raum DO08 (täglich von 9²⁵ bis 9⁴⁰).

Johannes Bagdenand
i.A. der Schülervertreter

Grimmen, den 07.01.2008

Inhalt

1. Was ist die Schülervertretung?
2. Welche Aufgaben besitzt sie?
3. Wie wird ein Schüler Mitglied?
4. Aktionen und Termine der SV
5. Mitglieder

Was ist die SV?

Bedeutendstes, eigenständiges Organ der Schüler zur Interessenvertretung an einer Schule

§80 Schulgesetz MV

„Die Schüler wirken bei der Gestaltung und Organisation der schulischen Bildung und Erziehung auf schulischer und überschulischer Ebene mit durch

- 1.) Schülerversammlung und Klassensprecher
- 2.) Schülerrat und Schülersprecher sowie Schülervollversammlung
- 3.) Kreisschülerrat
- 4.) Vertretung der Schüler in Konferenzen“

Welche Aufgaben besitzt die SV?

- konkrete Vertretung der Interessen der Schülerschaft
- Mitgestaltung und Verbesserung des schulischen Lebensraumes
- Organisation von Veranstaltungen an der Schule
- Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei Konflikten innerhalb der Schule (Probleme mit Lehrern, Disziplinarmaßnahmen, Schulverweise etc.)
- Mitgliedschaft in unterschiedlichen Gremien und Konferenzen der Schule und Einfluss auf die Schule betreffende Entscheidungen

Anlage 10-4

Wie wird ein Schüler Mitglied?

- erste Voraussetzung: Klassensprecher
 - Klassensprecher bilden Schülerrat
 - dort Wahlen (alle 2 Jahre) für Mitglieder der Schulkonferenz, weiterer Fachschaften und Amt des Schülersprechers
- Mitglieder bilden zusammen Schülervertretung

Aktionen der SV

Schülervertretung am Gymnasium Grimmen befasste sich mit folgenden Themen:

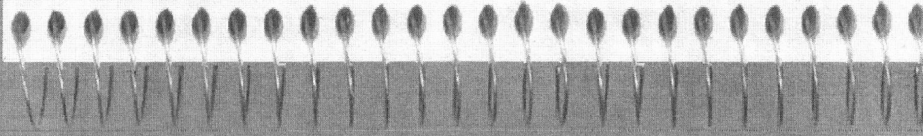
- Umfrage: Gesunde Ernährung an der Schule
- Kantinenessen und dessen Qualität
- Aktion „Haltet unsere Schule sauber!“
- Befragungen zum Schulhof
- Schulmitwirkung der Schüler in Gruppen, wie Schülerzeitung, Schulhomepage, Paarlauf, ...
- Einrichtung und Gestaltung eines SV Raumes in DO 08
- Organisation von kostenlose Hausaufgabenhefte für 10.-13. Klassen
uvm.

Termine der SV

- Wöchentliche Absprachen
- Treffen der Klassensprecher jeden 2. Montag im Monat im Schülercafé
- Teilnahme an Schulkonferenzen
- Teilnahme am Präventionsrat
- Klassensprecherseminar in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiterin Ines Duller



Klassensprecherseminar 26./ 27. September 2007



Mitglieder der SV



Anja Greinacher



Simon Broß



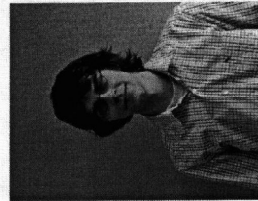
Amélie Rübcke von
Veltheim



Juliane Neetz



Wiegand Körber



Georg Günther



Johannes
Bagdenand

Literaturverzeichnis

Apel, H.J. / Knoll, M.: Aus Projekten lernen. München 2001

Becker, H.: Kompetent und zukunftsfähig? Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (Stand April 2004)

URL.: <http://www.bpb.de/files/B3RMK6.pdf> (28.01.2008)

Böhnisch, L. / Münchmeier, R. / Sander, E.: Jugendarbeit In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt 1987

Böhnisch, L.: Der andere Blick auf die Geschichte. In: Böhnisch, L. / Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München 1998

Böhnisch, L./ Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. 3. Aufl. Weinheim und München 1992

Böhnisch, L. / Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. 2. Aufl. Weinheim und München 1993

Böhnisch, L.: Zum Verhältnis von Bildung und Bewältigung am Beispiel der Jugendberufshilfe in Ostdeutschland. In: Münchmeier, R. / Otto, H.-U. / Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002, S. 119-128

Böllert, K.: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. In: Otto, H.-U. / Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden 2004. S. 215

- Bonß, W.: Wissensgesellschaft – Bildung und Qualifikation im Wandel. In: Rauschenbach, T. / Dux, W. / Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Weinheim und München 2003. S. 99 -117
- Braun, K-H. / Wetzel, K.: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule: Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied und Kriftel 2000
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Bd. 6. Bonn und Berlin 2004
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. In: Hartnuß, B. / Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 1200-1212
- Damm, D./Schröder, A.: Projekte und Aktionen in der Jugendarbeit. 2. Aufl. München 1988
- Deinet, U.: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. 2. Aufl. Münster 1998, S. 211 – 221
- Deinet, U.: „Aneignung“ und „Lebenswelt“ – der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. In: Merten, R. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit. Weinheim und München 2002. S. 151 – 165
- Deinet, U.: „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit In: Deinet, U./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden 2004, S. 175 –189

- Deinet, U.: Raumaneignung als Bildungspraxis in der offenen Jugendarbeit
In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 2004 , S. 111 – 130
- Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3.,völl. überarb. Aufl. Wiesbaden 2005
- Deinet, U.: Der qualitative Blick auf Sozialräume als Lebenswelten. In:
Deinet, U. / Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit.
Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung.
Wiesbaden 2006
- Dewey, J. / Kilpatrick, W. H.: Der Projektplan. Weimar 1935
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung (1916). Dt. Braunschweig 1949
- DIN 69901: Projektwirtschaft. Berlin 1987
- Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten.
2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien 2004
- Dunker, L. / Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform.
Langenau-Ulm 1984
- Düx, W.: Kinder- und Jugendarbeit – eine einleitende Skizze In:
Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit
– Wege in die Zukunft. Weinheim und München 2003
- Düx, W.: „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“ In: Rauschbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim und München 2006 S. 205 – 241
- Eikel, A. / Diemer, T.: Demokratie-Baustein „Schüler/-innenvertretung“ (Stand 13.07.2006) URL.: <http://www.blk-demokratie.de> (10.03.2008)
- Erlass der Kultusministerkonferenz: Zur Stellung des Schülers in der Schule (Stand 18.06.1973) URL: <http://www.schule.de/301/403-1-1-5-73a.htm> (20.12.2007)

- Evangelischer Erziehungsverband e.V. (Hrsg.): Lebensweltorientierung in der Praxis. Hannover 1997
- Evangelisch-Lutherische Landeskirche Mecklenburg. Amt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.): Teo Arbeitsmappe. Schwerin 2000
- Fachlexikon der sozialen Arbeit. 5. Aufl. Frankfurt am Main 2002
- Faulde, J.: Schule und außerschulische Jugendbildung. Weinheim 1996
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim und Basel 2007
- Großmann, W.: Aschenputtel im Schullalltag. Historische Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987
- Grunwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München 2004
- Grunert, C.: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder – und Jugendbericht (Hrsg.): Band 3. München 2005
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. 6. Aufl. Bad Heilbrunn 2001
- Hartmann, M. / Funk, R. / Arnold, C.: Gekonnt moderieren. Weinheim und Basel 2000
- Hartmann, M. / Funk, R. / Wittkuhn, K.: Gekonnt moderieren. 3. Aufl. Weinheim und Basel 2000
- Helliwood.org im fjs. e.V. (Hrsg.): Handreichung Kompetenzkatalog. (Stand 2006)
URL.:<http://www.helliwood.eu/SID/ba0f05e12b14ffff72c7b281a33637ba/SID/49eabf542f941419fc8a878fc8d55019/pdf/684.pdf> (03.01.2008)

Hickman, L. / Neubert, S. / Reich, K. (Hrsg.): John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus.
Münster 2003

Hiller, Gotthilf Gerhard: Plädoyer für eine Archäologie der Formen des Lehrens und Lernen.
In: Die Deutsche Schule 86, 1994a, 4, S. 420 – 438

Hornstein, W.: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 2004, S. 15-35

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.
6. Aufl. Weinheim und München, 1999

Jung, E.: Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement (Stand 2002) URL: <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projektjung.htm> (25.03.2008)

Jürgens, E.: Die neue Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht. St. Augustin, 1994

Kiesel, D. / Scherr, A. / Thole, W. (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierung und empirische Befunde. Schwalbach 1998

Klein, Gerhard: Auftrag und Dilemma der Sonderschule – gestern, heute und morgen. In: Sonderschule in Niedersachsen, 1990, 2, S. 5 – 16

Klein, E. / Thimm, K.: Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam 2004

Krafeld, F.J.: Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Wiesbaden 2004

- Küster, E.-U. / Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit im "Dickicht der Lebenswelt" In: Grunwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München 2004
- Kuwan, H. / Waschbüsch, E. (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. München 1998
- Landesjugendring Niedersachsen e.V. (Hrsg.): Juleica. Handbuch für Jugendleiterinnen und Jugendleiter. 3. Aufl. Hannover 2006
- Lindner, W. / Sturzenhecker, B.: Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und Praxis. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit . Weinheim und München 2004, S. 7 – 12
- May, M.: Jugendarbeit und Soziale Milieus. In: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierung und empirische Befunde. Schwalbach 1998, S. 79 – 103
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden Bd. I und II. Frankfurt 1987
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin 2006
- Müller, B.: Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 2004. S. 35 - 48
- Müller, B. / Schmidt, S. / Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau 2005
- Münder, Johannes: Kinder- und Jugendhilferecht. 5. Aufl. München/Unterschleißheim 2004
- Olk, T. / Bathke, G.-W. / Hartnuß, B.: Jugendhilfe und Schule. Weinheim und München 2000

- Peter, H.: Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungsansatz das Handeln verändern kann. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 2004, S. 51-61
- Positionspapier des Deutschen Landkreistages „Schule und Jugendhilfe“ 2002, S. 1178
- Prüß, F.: Schule als Sozial- und Lernort: zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schwerin 2003
- Prüß, F. / Bettmer, F. / Hartnuß, B. / Maykus, S.: Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht. Greifswald 2000
- Rauschenbach, T.: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsreformen ApuZ-Aus Politik und Zeitgeschichte . 12/2005. S. 3-6
- Rauschenbach, Th. / Otto, H.-U.: Die neue Bildungsdebatte. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden 2004. S. 9 - 29
- Reich, K. : Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (CD-Rom). 3., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim und Beltz 2006
- Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht: Risiken des Heranwachsens, Weinheim 1990
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder – und Jugendbericht (Hrsg.): 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 12. München 2005
- Schell, F.: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. 4. Aufl. München 2003
- Scherr, A.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: Münchmeier, R. / Otto, H.-U. / Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen 2002, S. 93-105

- Scherr, A.: Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 87-103
- Scherr, A. / Thole, W.: Jugendarbeit in Umbruch In: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierung und empirische Befunde. Schwalbach 1998
- Schmutzler, H.J. u. a.: Schulsozialarbeit: Begründung, Probleme, Praxisansätze für eine pädagogische Neuorientierung. Dortmund 1992, S. 3 - 17
- Schroder, J.: Offene Rechnungen In: Diskurs 2004, 1, S. 9-17
- Schubarth, W.: Schule zwischen Offenheit und Halt In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München 1998, S. 235 – 248
- Schwendemann, W. / Krauseneck, S.: Modelle der Schulsozialarbeit. Freiburg 2001
- Seithe, M.: Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Wissenschaftliche Begleitung. Erfurt 1998
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main 2006
- Speck, K.: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München und Basel 2007
- Speck, K.: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit . Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006
- Thiersch, H. / Grunwald, K. / Köngeter, S.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit. Opladen 2002, S. 161 – 178

- Thiersch, H: Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. / Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden 2004, S. 237 – 252
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München 2000
- Thuns, M.: Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe. Hamburg 2004
- Tillmann, J.: Schule: das grundsätzlich überforderte gesellschaftliche Teilsystem. In: Hollenstein, E./Tillmann, J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit : Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. 2., erw. Aufl. Hannover 2000, S. 38-41
- Wahler, P.: Schule – der institutionalisierte Lernort In: Wahler, P. / Tully, C.J. / Preiß, C. : Jugendliche in neuen Lernwelten. Wiesbaden 2004, S. 49 – 70
- Wensierski, Hans-Jürgen: Jugendarbeit In: Chassé, K. / Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Weinheim und München 2004
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Weinheim und Basel 2002
- Wiards, M. / Butt, J.: „Was geht“ (Buch und CD-Rom). 2. Aufl. Hannover 2006.
- Wiesener, R. (Hrsg.): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. Erläuterungen. 2. Aufl. München 2000
- Winkel, S./Petermann, F./Petermann, U.: Lernpsychologie. Paderborn 2006